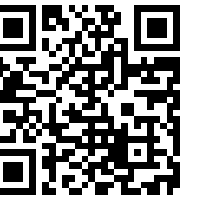
This is a reproduction of a library book that was digitized by Google as part of an ongoing effort to preserve the information in books and make it universally accessible.

Google™ books

https://books.google.com



Über dieses Buch

Dies ist ein digitales Exemplar eines Buches, das seit Generationen in den Regalen der Bibliotheken aufbewahrt wurde, bevor es von Google im Rahmen eines Projekts, mit dem die Bücher dieser Welt online verfügbar gemacht werden sollen, sorgfältig gescannt wurde.

Das Buch hat das Urheberrecht überdauert und kann nun öffentlich zugänglich gemacht werden. Ein öffentlich zugängliches Buch ist ein Buch, das niemals Urheberrechten unterlag oder bei dem die Schutzfrist des Urheberrechts abgelaufen ist. Ob ein Buch öffentlich zugänglich ist, kann von Land zu Land unterschiedlich sein. Öffentlich zugängliche Bücher sind unser Tor zur Vergangenheit und stellen ein geschichtliches, kulturelles und wissenschaftliches Vermögen dar, das häufig nur schwierig zu entdecken ist.

Gebrauchsspuren, Anmerkungen und andere Randbemerkungen, die im Originalband enthalten sind, finden sich auch in dieser Datei – eine Erinnerung an die lange Reise, die das Buch vom Verleger zu einer Bibliothek und weiter zu Ihnen hinter sich gebracht hat.

Nutzungsrichtlinien

Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. Um diese Ressource weiterhin zur Verfügung stellen zu können, haben wir Schritte unternommen, um den Missbrauch durch kommerzielle Parteien zu verhindern. Dazu gehören technische Einschränkungen für automatisierte Abfragen.

Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

+ *Nutzung der Dateien zu nichtkommerziellen Zwecken* Wir haben Google Buchsuche für Endanwender konzipiert und möchten, dass Sie diese Dateien nur für persönliche, nichtkommerzielle Zwecke verwenden.

+ *Keine automatisierten Abfragen* Senden Sie keine automatisierten Abfragen irgendwelcher Art an das Google-System. Wenn Sie Recherchen über maschinelle Übersetzung, optische Zeichenerkennung oder andere Bereiche durchführen, in denen der Zugang zu Text in großen Mengen nützlich ist, wenden Sie sich bitte an uns. Wir fördern die Nutzung des öffentlich zugänglichen Materials für diese Zwecke und können Ihnen unter Umständen helfen.

+ *Beibehaltung von Google-Markenelementen* Das "Wasserzeichen" von Google, das Sie in jeder Datei finden, ist wichtig zur Information über dieses Projekt und hilft den Anwendern weiteres Material über Google Buchsuche zu finden. Bitte entfernen Sie das Wasserzeichen nicht.

+ *Bewegen Sie sich innerhalb der Legalität* Unabhängig von Ihrem Verwendungszweck müssen Sie sich Ihrer Verantwortung bewusst sein, sicherzustellen, dass Ihre Nutzung legal ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Buch, das nach unserem Dafürhalten für Nutzer in den USA öffentlich zugänglich ist, auch für Nutzer in anderen Ländern öffentlich zugänglich ist. Ob ein Buch noch dem Urheberrecht unterliegt, ist von Land zu Land verschieden. Wir können keine Beratung leisten, ob eine bestimmte Nutzung eines bestimmten Buches gesetzlich zulässig ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass das Erscheinen eines Buchs in Google Buchsuche bedeutet, dass es in jeder Form und überall auf der Welt verwendet werden kann. Eine Urheberrechtsverletzung kann schwerwiegende Folgen haben.

Über Google Buchsuche

Das Ziel von Google besteht darin, die weltweiten Informationen zu organisieren und allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Google Buchsuche hilft Lesern dabei, die Bücher dieser Welt zu entdecken, und unterstützt Autoren und Verleger dabei, neue Zielgruppen zu erreichen. Den gesamten Buchtext können Sie im Internet unter `http://books.google.com` durchsuchen.

Digitized by Google

STANFORD·VNIVERSITY·LIBRARY

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google

Supplementheft XII
der
Zeitschrift für französische Sprache und Literatur
herausgegeben von
Dr. D. Behrens,
Professor an der Universität Gießen.

Methodik
des
französischen Unterrichts

von

Dr. Julius Schmidt.

Jena und Leipzig.
Verlag von Wilhelm Gronau.
1928.

Digitized by Google

Digitized by Google

Meiner lieben Frau

gewidmet

Digitized by Google

Digitized by Google

Inhalt.

Inhaltsangabe V
Bibliographie VI
Vorwort . . . . . VII-VIII

I. Teil: Die Stellung des Französischen in der Welt und in der Schule. 1-3

II. Teil: Die Phonetik des Französischen.
Die Artikulationsbasis — Die Vokale — Die Konsonanten — Betonung und Satzmelodie — Methodik des Aussprache-unterrichts, Nachahmung und Analyse — Rechtschreibung und Umschrift — Lautierkursus, Buch, Gesang — Die Verwendung von Sprechapparaten 4-14

III. Teil: Grammatik.
Grammatik und Sprachgefühl — Die historische Grammatik — die beschreibende Grammatik — Darbietung der Grammatik — (Anknüpfung, Zusammenfassung, Regel; der französische Subjonctif) — Übung der Grammatik — Die Übersetzung — die direkten Übungen — Ausdruck und Stilistik 15-44

IV. Teil: Das Sprechen der französischen Sprache 45-49

V. Teil: Die schriftlichen Arbeiten.
Hausarbeiten und Klassenarbeiten — Die Übersetzung — Diktate — Nacherzählung — Umformungen — Belege — Bilden von Fragen — Inhaltsangaben — Aufsatz . . . 50-56

VI. Teil: Der Wortschatz.
Bedeutungserschließung — Erarbeitung eines Übungstextes — Erarbeitung einer Fabel — Prinzipien (Analyse, Umschreibung, Hinführung vor den fraglichen Ausdruck, Kombination aus dem Text, Übersetzung Mnemotechnik, Gruppierungen, unregelmäßige Verben) 57-73

VII. Teil: Die Lektüre.
Sprachliche Ausdeutung: Stilistik und Metrik — Schulausgaben — Auswahl. — Sachliche Ausdeutung: Tatsachenvorbereitung — Geist der Zeit — Geist des Dichters — Kunstgesetze — Seelische Vertiefung. — Literaturgeschichte auf der Schule: Längsschnitt und Querschnitt. — Verteilung der Lektüre: Unterstufe, Mittelstufe, Oberstufe . . . 74-110

VIII. Teil: Das heutige Frankreich: Land und Leute.
Kulturkunde — Politische Tendenzen — Wirtschaft — Landschaft — Kunst und Wissenschaft — das Leben . 111-120

Digitized by Google

Bibliographie.

Aronstein, Methodik des neusprachlichen Unterrichts, B. G. Teubner 1926. Band 2, Der englische Unterricht.

Bally, Traité de Stilistique; ds., La Stilistique et l'Enseignement Secondaire in „Les Leçons de Français", Foyer Solidariste 1911.

Bojunga, Deutsche Sprachlehre, M. Diesterweg.

Borel, Grammaire Française, Stuttgart 1907.

Brunot, La Pensée et la Langue, 2. Aufl., Paris 1927.

Cassirer, Ernst, Philosophie der symbolischen Formen, Berlin 1923.

Curtius, A., Der französische Aufsatz, Berlin 1916.

Eggert, das Übungsbuch im neusprachlichen Unterricht, Marburg 1911.

Encyclopédie par l'Image, Hachette.

Engwer, Jahn, Lerch, Französisches Unterrichtswerk, Velh. & Klas. 1927.

Grammont, Traité Pratique de Prononciation Française, Delagrave 1922.

Jordan, Altfranz. Elementarbuch, Velh. & Klas. 1923. — Ds., Die Kunst des begrifflichen Denkens, Bruckmann 1926.

Koch, 50 Fabeln von Lafontaine, Halle 1927.

Lanson, Histoire de la Littérature Française, 18. ed. 1924; Ds., Etudes Pratiques de Composition Franç., Hachette 1909.

Meyer-Lübke, Histor. Grammatik der franz. Spr., Teil I, Heidelberg 1908.

Otto, Methodik und Didaktik des neusprachlichen Unterrichts, Velh. & Klas. 1921.

Rheinfelder, Vergl. Sprachbetrachtung im neusprl. Unt., München 1926.

Saussure, Cours de Linguistique Générale, Paris 1922.

Schmidt, Krisis der franz. Verskunst, Zts. 1927.

Schön, Sinn und Form einer Kulturkunde im franz. Unt., Teubner 1925.

Sensine, L'Emploi des Temps, Lausanne 1911.

Strohmeyer, Franz. Unterrichtswerk, Teubner.

Vianey, L'Explication Française, Paris 1925.

Voßler, Frankreichs Kultur im Spiegel seiner Sprache, Heidelberg 1913.

Wirth, Grammaire d'Idées, Paris (Delagrave).

Balzac, Recherche de l'Absolu, Flammarion.

Maupassant, Notre Coeur, éd. Flammarion.

Rolland, Colas Breugnon, Michel Ed.; Jean Christophe, Ollendorf Ed.

Digitized by Google

Vorwort.

Wenn ich darangehe, eine Methodik des französischen Unterrichts zu schreiben, dann befallen mich starke Zweifel: ist es überhaupt möglich, eine Methode des Unterrichts zu fixieren? Ist nicht vielmehr das Wesen des Unterrichts jenes immer lebendige Fädenspinnen zwischen Lehrer und Schüler, das sich jedem Gesetz entzieht wie das Leben selbst? Ist nicht jede Erkenntnis auf diesem Gebiete eine rein individuelle, nicht mitteilbare? Ist also eine Methodik nicht ein Widersinn, und wäre es nicht viel gescheiter und fruchtbarer, wenn ich alle Kraft auf das eigene Unterrichtsringen — denn jeder Unterricht ist ein Ringen, ideal durch Ziel und Selbstlosigkeit — verwendete, auf jenes Ringen, dem kein Maß seinen Wert zuerkennen kann, sondern nur das glaubensvolle Bestreben? Der mächtige Widerstreit zwischen Dasein und Wachsein steht wieder vor uns, der unseres Berufes, mehr als irgendeines anderen, Tragik bildet, der Widerstreit zwischen dem frischen Zupacken an der Stelle, an die uns der Zufall stellte, und dem Nachsinnen über das Wissen von den Dingen und von den Menschen.

Ja, es unterliegt keinem Zweifel, daß die wissenschaftliche Analyse unter Umständen die Unmittelbarkeit des Unterrichts untergräbt. Denn unterrichten ist keine Wissenschaft, sondern eine Kunst. Und so könnten der Methodik leicht alle Mängel einer Art poétique anhängen, d. h. sie könnte als „Rezept" in ungeeigneten Händen mehr Schaden als Nutzen anrichten. (Sehen wir es nicht gerade in unseren Tagen, was heraus kommt, wenn ein auf frühere Unterrichtsweisen eingestellter Lehrer mit einem modernen Buche arbeiten muß?) Freilich, jedes Problem muß durchdacht werden; und der Unterricht wirft ihrer gar viele auf. Aber die Problemstellung darf ja nicht die Lebenswärme ertöten, die sich in den Schüler versenkt, jeden Augenblick als einen neuen faßt und aus ihm heraus die immer neue Regel schafft!

Nun, und warum doch eine Methodik? Nicht als eine Theorie, die völlige „Umwälzung" oder „Neuaufbau" verspricht; nicht aber auch eine zitatenreiche Erörterung über die Methoden anderer — ja, ich muß fürchten, daß ich dem soliden Stubengelehrten viel zu wenig zitiert und viel zu unbefangen meine eigene Meinung gesagt habe! —; und endlich auch nicht ein

Digitized by Google

Rezept für alle Zeiten: das gibt es nicht, da sich die Zeiten ändern und unsere Jugend schon völlig anders genommen werden muß als die von vor dem Kriege! Meine Methodik sucht uns vielmehr mitten hineinzustellen in die reiche Arbeit des modernen Sprachunterrichts, aus dessen Praxis sie ihr Leben schöpft und dem sie neue Anregungen zuzuführen hofft. Mut gegeben hat mir das übereinstimmende Urteil neidloser Beobachter und der Schüler selbst über den eigenen Versuch der Verwirklichung der hier niedergelegten Gesichtspunkte, obwohl ich mir bewußt bin, daß ich nie in der Praxis auch nur entfernt die Grenzen der gegebenen Möglichkeiten zu erreichen vermochte. Der Unmittelbarkeit hoffe ich auch dadurch zu nützen, daß ich nur von dem Unterricht bei Jungens ausgehe, in dem ich selber drinstehe. Nicht als ob das alles genau für Mädchen Geltung hätte, aber es scheint mir leicht, daß derjenige, der Mädchen unterrichtet, sich selbst die entsprechende Anwendung zurechtlegt.

Aber noch einmal packt mich der Zweifel: wird die Arbeitskraft eines Lehrers, dem man nicht weniger als 24 neusprachliche Stunden pro Woche zumutet (und noch habe ich die edle Kunst des „Haushaltens" mit den Kräften gegenüber einer erwartungsvollen Jungenschar nicht gelernt!), genügen, um das „wache" Werk zu vollenden? Der Galgenhumor flüstert mir zu, daß jedenfalls die reiche, ach überreiche Praxis mich bewahren wird vor Spitzfindigkeiten in der Terminologie und grammatischen Haarspaltereien! Und so wag ich's drum, indem ich im voraus für alle Unzulänglichkeiten um Nachsicht bitte.

Zum Schluß ist es mir eine angenehme Pflicht, Herrn Prof. Dr. Behrens und dem Inhaber des Verlages, Herrn Agricola, herzlich zu danken für das Verständnis und die Hilfe, die ich bei ihnen gefunden habe.

Digitized by Google

I. Teil.

Die Stellung des Französischen in der Welt und in der Schule.

Der der Nachkriegspsychose entsprungene leidenschaftliche Kampf gegen das Französische hat mit der Rückkehr der Vernunft geendet. Die hohen Werte des Französischen als Sprachgebilde von vorbildlicher Klarheit und Schönheit und als Vermittlerin einer unendlich reichen Literatur haben sich durch die äußerst dürftigen Argumente dieses Kampfes nicht wegleugnen lassen; insbesondere waren die politischen Argumente wenig ruhmvoll für unsere Einsicht und unser Selbstbewußtsein. Fassen wir nun hier einmal kurz zusammen, warum wir durchaus recht daran tun, dem Französischen nach wie vor einen breiten Raum zu geben in unserem höheren Schulwesen!

Gerade für uns Deutsche ist das Französische eine Ergänzung unserer eigenen Fähigkeiten, wie sie das Englische nicht entfernt imstande ist uns zu geben. Wenn Romain Rolland Deutschland und Frankreich die beiden Schwingen des Abendlandes nennt, dann hat er nur zu recht; es sind die beiden großen Vertreter der romanischen und der germanischen Kultur. Und wenn vielleicht heute sich das Schwergewicht zu den Germanen verschoben hat, das früher unbedingt bei den Romanen lag, so ist die Bedeutung der Romanen doch auch heute noch gewaltig: Italien ist in den letzten Jahren mächtig aufgekommen; Spanien gewinnt als Mutterland reicher Länder in Südamerika ein besonderes Ansehen; und endlich ist Frankreich selbst noch immer eines der Führerländer in der Welt. An der Entwicklung der abendländischen Kultur aber hat kein Land einen so starken Anteil gehabt wie Frankreich. Müssen wir an Troubadours und Gothik erinnern? Müssen wir Rabelais, Descartes und Pascal zitieren? Wer ermißt die Strahlenwirkung, die von dem Reich des Sonnenkönigs ausgegangen ist und von jenem kritischen Jahrhundert, das mit der reformatorischen Revolution endete? Und daß Frankreich auch heute noch weit entfernt ist von jener Erschöpfung, die ihm fremde Überheblichkeit anzudichten versuchte, das beweisen Namen wie Rodin, Pasteur, Rolland ..., wenn man die Realisten der Dichtung und die Impressionisten

Digitized by Google

der Malerei schon der Vergangenheit zurechnen will. So sagen wir gewiß nicht zuviel, wenn wir das Französische für unentbehrlich erklären für den, der sich ein einigermaßen klares Bild machen will von der Struktur der abendländischen Kultur. Und in diesem Sinne kann keine andere Sprache die französische für uns ersetzen. — Über die Ausbreitung der französischen Sprache hat D. Behrens in der Zeitschrift für französische Sprache und Literatur, Band XLV, p. 157 ff. gehandelt; verfolgt er dort die im Laufe der Jahrhunderte von Frankreich ausgehenden Einzelstrahlen, so betrachten andere Forscher (vgl. die von Behrens angegebene Bibliographie!) die Weltstellung des Französischen, insbesondere seine Bedeutung in Verkehr und Diplomatie. Und wie steht es heute? Wenn es auch richtig ist, daß viel mehr Menschen Englisch sprechen als Französisch, so hat das Französische doch keineswegs seinen Platz als erste der heutigen Kultursprachen verloren. Es ist symbolisch, daß, wenn sich London mit New-York und Berlin in die Rolle teilen, die Schiller mit „der Markt der Welt" bezeichnete, Paris doch immer Paris bleibt, eine Art Mittelpunkt der geistigen Welt.

Neben dieser großen Allgemeinbedeutung des Französischen aber muß uns hier seine besondere Eignung als Unterrichtsfach beschäftigen. Man hatte das Französische aus „praktischen" Gründen zurückdrängen wollen; nun, es kann gar nicht deutlich genug gesagt werden, daß praktische, unmittelbar praktische Erwägungen für die höhere Schule ganz und gar nicht in Betracht kommen. (Vom Standpunkt solcher Beurteilung aus ist der Sprachunterricht an einer höheren Schule geradezu grotesk „unpraktisch" und sollte schleunigst hinausgeworfen werden!) Praktisch in unserem Sinne ist dagegen, was sich glänzend eignet zur Vermittlung jener gründlichen geistigen Durchbildung, die unsere Schüler zu kraftvollem Schaffen und zu fester und würdiger Haltung im Lebenskampfe befähigt. Und in diesem Sinne ist das Französische eminent praktisch. Mit dem Lateinischen hat es die hohen Werte der formalen Schulung gemein; man kann sogar sagen, daß die vor uns liegende lange Entwicklung der französischen Sprache, ihre fortschreitende Anpassung an das moderne Denken, und vor allem ihre feine Phonetik (was wissen wir von lateinischer Phonetik?!!) sie für uns in dieser Hinsicht schon wertvoller machen als die Sprache Roms. Dann ist es aber eben eine lebende Sprache, und wir können das unendlich feine Räderwerk in Tätigkeit sehen; und zwar ist es eine höchst gepflegte Sprache, durch ihre klare Begriffsbildung der Spiegel einer großen Kultur. Im idealen Studium dieser Sprache gewinnen wir aber einen wichtigen „praktischen" Vorteil: das Französische ist die wertvollste Vermittlersprache zu den anderen romanischen Sprachen, zu Latein und zu Englisch; daher war es

Digitized by Google

ein richtiger Gedanke der entschiedenen Einheitsschule, dem Französischen eine zentrale Stellung in unserem nun erschreckend zerschlissenen höheren Schulwesen beizulegen.

Endlich aber vermittelt uns die französische Sprache eine Literatur, die wie keine andere geeignet ist, unsere Schüler das Werden des abendländischen Menschentums sehen zu lassen. Denken wir nur daran, wie reiche Hilfe der französische Unterricht dem für uns doch wichtigsten Unterricht, dem Deutschunterricht, geben kann, nicht nur wegen des unermeßlichen Einflusses der französischen Literatur auf die unsere, sondern weil Frankreich Jahrhunderte hindurch der Brennpunkt des europäischen Ideenkampfes war. — Und vergessen wir auch nicht, daß unsere Schüler eine ausgesprochene Neigung zur französischen Literatur haben, insbesondere zu der großen Prosaliteratur des 19. Jahrhunderts, während ihnen Dickens z. B. meist durchaus fern liegt.

Nun, heute hat der Kampf ausgetobt; die beiden Sprachen stehen wieder friedlich nebeneinander. Nur die Frage bleibt übrig, mit welcher Sprache man beginnen soll. Unter dem Druck jener Psychose hat man an vielen Stellen (durchaus wahllos) Englisch als erste neuere Fremdsprache eingeführt; und dieses Jahr ist zuerst die Möglichkeit gegeben, in breitem Ausmaße den Erfolg zu sehen. Möchte sich jeder Befürworter der Neuerung durch einen Versuch von der Verfehltheit des Zustandes überzeugen. War das nicht vorauszusehen? Gewiß! Man brauchte sich nur zu sagen, daß die phonetische Spannung, wie sie das Französische verlangt — und wie sie auch unserer Sprache zukommt — nach drei Jahren englischer Phonetik kaum mehr zu erreichen ist; man brauchte sich nur zu sagen, daß die immerhin reiche Formenlehre des Französischen in der Unterstufe einen wertvollen Lehrstoff bildet, während sie in dem schnelleren Tempo der zweiten Fremdsprache einfach nicht zu bewältigen ist (die Lehrbücher verraten, wie falsch die Rechnung war: keines kann in U III zu Ende gebracht werden!); umgekehrt läuft der Schüler mit Englisch in der Quarta mehr oder weniger leer, weil die Sprache ihm auf dieser Stufe zu wenig Systematisches bietet, während Englisch als zweite Fremdsprache in flottester Weise fortschreitet. — Aber lassen wir den Dingen ihren Lauf; man wird durch die Tatsache belehrt werden, wenn es jetzt auch noch schwer fällt, den Irrtum zu gestehen. Es ist schon ein großer Gewinn, daß wir uns freigemacht haben von der Verquickung schulischer Fragen mit politischer Animosität. Und vielleicht sind wir in Zukunft überhaupt zurückhaltender mit so großen Programmänderungen.

Digitized by Google

II. Teil.

Die Phonetik des Französischen.

Die Artikulationsbasis.

Das Französische zeichnet sich aus durch höchst energische Artikulation; dabei tut sich die hohe Spannung der Sprechmuskeln äußerlich nur kund durch die feste Haltung der Mundwinkel. Die dadurch bedingte Form des Mundes bildet einen charakteristischen Zug des französischen Schönheitsideals. Im Übrigen bleibt das Gesicht ruhig; die Lippen haben als Grundstellung die leichte Rundung, wie sie das ø erfordert. Die Tonbildung steht unter dem Zeichen der Nasale und des Fehlens der gutturalen Reibelaute; die Laute werden meist im vorderen Teil des Mundes artikuliert. Die Vokale sind durchaus rein (im stärksten Gegensatz zu den englischen!); stimmhafte und stimmlose Konsonanten sind strengstens geschieden. — Jede Gewaltsamkeit in der Artikulation wird vermieden; die Akzentgebung ist stets musikalisch, nie rein dynamisch; der Franzose kennt (vom accent d'insistance abgesehen — cf. unten!) den dem Deutschen eigenen Kehlkopfschlag (coup de glotte) nicht; daher die Bindung der Vokale im Hiatus, daher auch das Suchen nach einer konsonantischen Stütze, wenn ein Franzose z. B. einen deutschen Satz mit "aber" beginnen will.

Der Deutsche ist geneigt, die Artikulation des Französischen nach hinten zu verschieben und den Unterkiefer in gewaltsamer Weise zu bewegen, unter Lockerung der Mundwinkel; die Vokale werden verbreitert, das ø wird seiner ö-Rundung entkleidet; vor dem Ansatz des r erscheint leicht ein e-Vorschlag (*rire* = r i : e r statt ri : r), da der Vokal nicht rein bleibt in der Länge. Endlich lassen wir es an strenger Artikulation der Konsonenten fehlen.

Die Vokale.

Die eingehende Behandlung der einzelnen Vokale ist Sache der Phonetik. Wir haben uns hier aber mit einigen Problemen auseinanderzusetzen, die die Methodik in lebhafter Weise berühren. Es ist die Frage der Längen und Kürzen, die Behandlung des sog. stummen e (e caduc) und der Übergang aus der isolierten Betrachtung des Vokals zu Wort und Satz. Diese Auseinandersetzung ist um so nötiger, als die Lehrbücher hier nicht verstanden haben, die Wege zu ebnen.

Digitized by Google

Zunächst die Vokallängen. Jeder Unterricht muß auf eine innere Struktur hinzielen, das heißt der Schüler muß zu der richtigen Einstellung ("Form" nennt man das im Sport!) gegenüber den Schwierigkeiten gebracht werden. Dementsprechend müssen wir bezüglich der Vokallängen nicht mit einer Fülle von Einzelheiten belasten, sondern durch fundamentale Gesetze zur richtigen Einstellung führen. Lang sind im Französischen die betonten (alle unbetonten sind kurz) Vokale vor r oder stimmhaftem Reibelaut (z, v, j, ʒ) und die nicht auslautenden betonten Nasale (*chante*). Das ist das sehr einfache Längengesetz. Zweifellos kann man an den übrigen Vokalen noch beträchtliche Verschiedenheiten in der Länge aufweisen; *reine* hat ein erheblich längeres ɛ als *bref, grosse* ein längeres o als *pot, impasse* ein längeres ɑ als *pas*, etc. Der Methodiker aber muß feststellen, daß es für unsere Schüler gänzlich irreführend wäre, wollten wir ihnen *reine* und *fraise, saute* und *chose*, etc. als quantitativ ganz gleich darstellen; sie sind es tatsächlich nicht, und in der Neigung des Deutschen, die Vokale in ungedeckter Silbe zu verlängern, erhalten *saute* und *reine* eine singende, zweigipflige Länge, die für das französische Ohr geradezu verletzend ist und daher Anlaß zu Spott und karikierenden Transskriptionen gegeben hat. Die Halblänge wird sich durch die Qualität des Vokals von selbst ergeben. — Mit besonderer Strenge überwache man die Kürze der Auslautvokale, wobei die geschlossenen Vokale die größten Schwierigkeiten bereiten. Die Nasale erhalten in dieser Stellung eine besondere Artikulation, eine Art von palatalem Abschluß. —

Daß alle vortonigen Vokale kurz sind, versteht sich von selbst. Gibt es natürlich auch hier Verschiedenheiten (z. B. sind die Nasale stets etwas länger; also *sentir* hat einen längeren vortonigen Vokal als *partir*, aber das sind nur Nüancen), so führt es doch zu völliger Verwirrung der phonetischen Grundeinstellung, wenn man — wie Passy es teilweise tut — vortonige Längen bezeichnet; also *rosier* = r o : z j e.

Ein schwieriges Kapitel ist die Behandlung des sog. stummen e. Die Gesetze, die den Fall des e caduc in der flüssigen Rede regeln, liegen fest; sie sind aber so kompliziert, daß sie für den Anfänger (für den sich eben diese Gesetze noch nicht aus der Natur der beherrschten Sprache ergeben!) gar nicht in Frage kommen. Überdies ist zu beachten, daß der Schüler die Elision nicht machen darf, ehe er den ausfallenden Laut beherrscht; denn dieses fallende e modifiziert den vorausgehenden Konsonanten, und wer die volle Aussprache nicht kennt, erzeugt falsche Klangbilder in den Konsonanten (*vase, cage; guêpe, craque; l'aide, l'aube;* etc.) und besonders in den Konsonantengruppen (*enfle, quatre, redoutable*, etc.). — Das Fallen des e

Digitized by Google

caduc ist abhängig vom Sprechtempo; einen absoluten Fall gibt es nicht. "Il n'est pas moins essentiel d'ajouter qu'à mesure que le ton se ralentit ou s'élève, le nombre des e que l'on prononce augmente, jusqu'à ce que dans une prononciation emphatique on les fasse entendre tous" (Grammont p. 118). In der langsamen, fast lautierenden Sprechweise unserer Anfänger hat man also alle nicht vor folgendem Vokal tatsächlich elidierten e zu wahren; der Fall hat sich durch die Tempobeschleunigung in natürlicher Weise zu regeln. — Jederzeit muß man auf die volle Form zurückgreifen können, wenn man eine wirklich einwandfreie Aussprache erzielen will. Übrigens brauchen wir ja diese vollen Formen für die Versdichtung, und es ist erschreckend und belehrend, was für eine Sorte ə man da heute meist zu hören bekommt.

Volle Klarheit muß herrschen über die Veränderungen der Vokale unter dem Einfluß der Wort- und Satzphonetik. Hierher gehört zunächst die vokalische Harmonisation, d. h. die Artangleichung der Vokale zweier aufeinanderfolgender Silben, wobei für das Französische stets die rückschreitende Angleichung stattfindet. Man vergleiche *étions* und *étais* (e t j ɛ̃ : ɛ t ɛ); *élève* und *élever* (ɛ l ɛ : v ə : e l v e) *tu y es* und *y es-tu?* (t y i ɛ : i e t y) — Ferner die durch das sog. Dreikonsonantengesetz bedingten Veränderungen in der Aussprache der e caduc; man vergleiche *la fenêtre* und *une fenêtre* (l a f n ɛ t r ə : y n f ə n ɛ t r ə), *ma petite* und *cette petite fille* (m a p t i t : s ɛ t p ə t i t f i:j), *je ne peux pas* und *je n'en sais rien* (ʒ ə n p ø p ɑ : ʒ n ɑ̃ s e r j ɛ̃).

Über die aus dem Fall des e caduc entstehenden konsonantischen Veränderungen siehe unten!

Die Konsonanten.

Die Aufstellung des Konsonantensystems selbst ist Sache der Phonetik. Die Methodik aber hat hinzuweisen auf die besonderen Schwierigkeiten, die wir Deutschen im Unterricht zu überwinden haben. Hier ist zunächst auf die Unterscheidung der stimmhaften und stimmlosen Konsonanten hinzuweisen, vor allem der bei uns nicht nebeneinander vorhandenen chuintantes. Der Deutsche hat besondere Schwierigkeiten im Auslaut; hier hilft aber die gewissenhafte Wahrung der stummen e, im Anfang vor allem, auf das beste; für die stimmhaften Auslautkonsonanten kann der Mitteldeutsche das stützende e einfach nicht entbehren. Man vergleiche: *aube* und *grappe*; *la rade* und *il rate*; *globe* und *chope*; *rose* und *grosse*; *luge* und *cruche*; etc. — Allgemein lassen wir es an dem vorsichtigen Ansatz der stimmhaften Konsonanten fehlen. "Leurs (de ceux d'origine germanique) sonores n'ont pas de sonorité avant l'explosion" (Gramm. p. 6). Die Aspiration unserer stimmlosen Verschlußlaute ist sehr

Digitized by Google

leicht zu beseitigen, wie wir unten zeigen werden. Dem Rheinländer ist sie ja an und für sich geläufig.

Beachtung verdienen die Halbvokale w und j. Trotz der konsonantischen Umschrift tun wir gut, uns zu sagen, daß w das Element u und j das Element i enthält. Die richtige Aussprache von *rwa* führt über *rua*, die von *nasjč* über *nasič*. Franzosen mit besonders gepflegter Aussprache lassen auch deutlich die Vokale hören, deren Mundstellung ja den Ausgang bilden für die Halbvokale (vgl. auch Gramm. p. 15 und 46).

Erhebliche Unklarheit herrscht oft über die liaison. Man bindet innerhalb der rhythmischen Gruppe, also auf betonte Silben hin und nicht von betonten Silben auf folgende. Also *je m'en allais* aber *avez-vous / entendu*; *un grand(t) homme*, aber *des traités / internationaux*; etc. Ausnahmen bilden geschlossene Begriffe, wie *le sang-humain, les Etats-Unis, les écoles élémentaires*, etc. — Die heutige Tendenz in der Umgangssprache geht gegen die Bindung (unbeschadet natürlich der obligatorischen Bindung der Vokale im Hiatus!). Beim Lesen und Rezitieren erscheinen viel mehr Bindungen, besonders in Versen. Emphatische Sonderheiten bedeuten *Messieurs et Mesdames* und *bout à bout*; etwas archaisch erscheinen *du haut en bas, d'un bout à l'autre*, etc. — Im Unterricht ist darauf zu achten, daß die Bindung nicht pedantisch verlangt wird, sondern als Mittel dient zur wirklichen, auch musikalisch richtigen Verbindung der rhythmischen Gruppen. — Die Bindung nach Nasal führt nur in wenigen Fällen zur Entnasalierung; man vergleiche *mɛ̃nami* und **ɑ̃plɛne : r.**

Beim Zusammenstoßen eines stimmlosen und eines stimmhaften Konsonanten findet im Französischen rückwirkende Assimilation (man vergleiche das Gegenteil im Englischen!) statt entsprechend der harmonischen Angleichung der Vokale. Also **apsclymɑ̃, mɛtsɛ̃, nuvzč** (**v sourd!**) Grammont macht eine Unterscheidung zwischen wirklichem t, f, p und dem hier entstehenden Laut, den er als d, v, b sourd bezeichnet, indem er darauf hinweist, daß die Angleichung zwar die Stimmlosigkeit des d bewirkt, daß aber die Verschiedenheit der Artikulationsstelle bleibt (Gramm. p. 96 f.). Die gleiche Erscheinung kann sich über die Wortgrenze hinüber vollziehen: *un coup de foudre, ainsi de suite, chaque jour*, etc. Besondere Vorsicht ist geboten, wenn die Konsonanten artgleich sind: *une page charmante, une coupe brisée*, etc. — Leider fehlen in unseren Transskriptionen, die sich wiederum als durchaus relativ erweisen, die Bezeichnungen für diese Laute.

Eine wissenschaftlich noch zu wenig studierte Erscheinung ergibt sich in den Endkonsonanten bei Unterdrückung des e

Digitized by Google

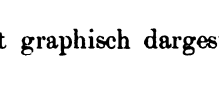
caduc. Die stimmlosen Verschlußlaute erfahren einen frühzeitigen Abbruch, d. h. die Explosion kommt nicht völlig zustande. Man vergleiche *porte, craque, houppe.* — Falsche Behandlung erkennt man bei uns häufig in bezug auf die Gruppen Konsonant + r oder l, also in *enfle, chambre, quatre,* etc. Sagt schon Grammont für die Franzosen "Cette prononciation est assez délicate et demande un point juste que l'on n'atteint pas toujours; de là un autre traitement, qui est beaucoup plus fréquent dans la conversation courante, et qui consiste à supprimer totalement la liquide", so wird die Schwierigkeit klar für uns, die wir aus Gründen des Tempos bei den Schülern den letztgenannten Ausweg nicht benutzen können. Es bleibt wieder nur die Möglichkeit exakter Aussprache des e caduc, also katrə, ãflə, etc., wenn wir nicht zu der für den Franzosen unerträglichen Aussprache katər, ãfəl, etc. kommen wollen.

Betonung und Satzmelodie.

Der analytische Charakter der französischen Sprache bewirkt die deutliche Trennung der rhythmischen Gruppen. Diese ergeben sich aus jeder einen geschlossenen Gedanken ausdrückenden Wortfolge. Z. B. *J'ai été / à Paris / avec ma femme / pendant les grandes vacances.* Von Anfang an ist größter Wert zu legen auf die Zusammenfassung der Gruppen und ihre Abgrenzung gegeneinander; damit gewinnt man die Grundlage zur französischen Satzmelodie, und überdies sind die Pausen syntaktische Beziehungsmittel. Vielleicht kann man gelegentlich die Gruppen durch senkrechte Striche abgrenzen. (Man vermeide dagegen Bindungsbogen!!) Der Wortakzent geht völlig auf in dem Rhythmus der Sinngruppen, und nichts fällt dem Deutschen schwerer als die gleichmäßige Aneinanderreihung der auf einen Akzentpunkt zustrebenden Silben, da wir in eine Art reitenden Rhythmus verfallen (accentuation binaire!).

Mit Vorsicht sind die sog. accents d'insistance zu behandeln, da im Affekt die Eigenart der Muttersprache besonders stark zum Durchbruch kommt. Der affektische Akzent darf nicht die Melodie des Satzes umwerfen, d. h. der rhythmische Akzent bleibt in Kraft. Abgesehen von Exclamationen wie *C'était si drôle de l'entendre chanter!,* oder *Quel beau succès vous avez remporté!,* heftet sich der accent d'insistance meist an das Tonwort, und zwar fällt er auf die erste mit Konsonant beginnende Silbe, wenn das Wort nicht allein steht; beim alleinstehenden Wort auf die erste Silbe. Beispiele: *c'est épouvantable! c'est répugnant! Intolérable! Attention, s'il vous plaît!* etc. — Ein großer Teil der lächerlichen Wirkung des Französischen in englischem Munde beruht auf den Verfehlungen gegen den accent d'insistance, z. B. *Pardonnez-moi! C'est répugnant!*

Digitized by Google

Endlich ein Wort über das weitausgedehnte Gebiet der Satzmelodie. Der französische Satz besteht, entsprechend seiner syntaktischen Struktur, im allgemeinen aus zwei Teilen, dem steigenden und dem fallenden; Aufbau des Satzgegenstandes — Satzaussage. Diese Grundform kann dem Schüler leicht zum Bewußtsein gebracht werden. Beispiel: *les bons élèves terminent leurs devoirs* ist graphisch dargestellt  . Die musikalische Darstellung geht über den Rahmen des Schulunterrichts hinaus, wird also hier nicht behandelt.

Methodik des Ausspracheunterrichts.

Nachahmung und Analyse.

Die Nachahmung ist der wichtigste Weg für die Erlernung einer guten Aussprache und man kann fast durchweg beobachten, daß die Klassen die Sprechtechnik des Lehrers widerspiegeln. Ich weise in diesem Zusammenhang darauf hin, welchen bedeutenden Platz die Nachahmung nach wie vor im Gesangunterricht einnimmt, trotz aller Versuche wissenschaftlicher Basierung. Wie man aber in der Musik das Hören erst lernen muß, so im Sprachunterricht. Das Ohr des Schülers muß geschärft werden durch eine klare Analyse des Lautbestandes, die ihn zu Unterscheidungen führt, deren er vorher nicht fähig war. Man wird also den Unterricht beginnen durch eine Darlegung der Lautphysiologie, aus der man besonders die beiden Begriffspaare stimmhaft und stimmlos, offen und geschlossen gewinnt. Unter Anwendung einfacher graphischer Darstellungen und Anleitung zu eigener Beobachtung (durch Tasten, Spiegelbeobachtung, Kontrolle der Atemführung und Atemwirkung, etc.) kann man in wenigen Stunden das ganze französische Lautsystem in lebendigster Weise entwickeln.

Das man auf die phonetische Transskription zurückgreift, halte ich für eine Selbverständlichkeit. Für die anschauliche Unterscheidung von Lauten, die in der Rechtschreibung zusammenfallen, ist sie unentbehrlich. Wie will man sonst Laute gegeneinander abgrenzen wie z — s, ʒ — ʃ, a — ɑ, e — ɛ — ə, ø — œ, etc.! Freilich muß man sich darüber klar sein, daß eine Lauttafel, die man in der Klasse aufhängt, von selbst gar nichts bedeutet; sie dient nur als graphische Unterscheidungshilfe.

In welcher Weise führt man nun den Schüler zur richtigen Nachahmung der Lautbilder einer Fremdsprache? Dies ist ein wichtiges Problem des praktischen Phonetikunterrichts. Es ist nicht damit getan, daß man dem Schüler etwas vorspricht und

Digitized by Google

das, wenn es nicht recht aufgefaßt ist, wiederholt. Der Lehrer muß vielmehr fähig sein, den Satz rhythmisch und lautlich in die dem jedesmaligen Sprechtempo entsprechenden Elemente zu zergliedern [1]) und den Schüler in fortlaufender Nachahmungsreihe dahin zu bringen, daß er — um wieder den Sportausdruck zu gebrauchen — die schwierigen Laute "in Form" überwindet und nicht mit Gewaltsamkeit. Alles phonetische Bestreben geht auf die Gewinnung der richtigen Einstellung (Artikulationsbasis) hinaus.

Diese gliedernde Vertiefung ist besonders wichtig für das Chorsprechen, das unsachgemäß gehandhabt zur größten Gefahr für die Aussprache wird. Es ist wahrer Frevel, wenn man den Klassen angewöhnt, den Lehrer bei seinem Eintritt mit einem Bonjour Monsieur oder mit nous nous asseyons zu beglücken. Das verzerrte Klangbild, das einem da fast ausnahmslos entgegentönt, ist ja ganz verständlich, da der Umstellungsprozeß auf die fremde Artikulation nicht von 30 Schülern ohne Hilfe gemacht wird, vor allem nicht in der Nachbewegung der Pause! Das Chorsprechen ist nur erfolgreich unter fortwährender Induktion durch den Lehrer und schärfster Sprechdisziplin. Augen und Ohren sind auf den Lehrer gerichtet; er spricht vor, die Klasse spricht im gleichen Tempo und gleichen Tonfall nach; die Satzstücke dürfen nicht länger sein, als es die Ohraufnahmefähigkeit der Schüler erlaubt.

Die Nachahmung wird großen Vorteil daraus ziehen, wenn man beim Einzelsprechen wie beim Chorsprechen die dem Franzosen eigenen Gesten mitmachen läßt. Ein fruchtbares Gebiet, das für die Methodik noch fast völlig unerschlossen liegt. Auch empfehlen sich Hilfsbewegungen zur Bezeichnung der Länge und Kürze, Stimmhaftigkeit und Stimmlosigkeit; z. B. Horizontalbewegungen mit der flachen Hand gegen Schlagbewegungen mit der Faust.

Für die Überwindung von Ausspracheschwierigkeiten muß der Lehrer über die vielseitigsten Hilfen verfügen. Hier nur zwei sehr einfache: um einen einwandfreien Nasal zu erreichen, lasse man den Schüler beobachten, daß der Mund nach dem Nasal einen Augenblick in völlige Erstarrung kommen muß, daß jede Bewegung ihn dagegen verdirbt; den Übergang zu dem folgenden Konsonanten lasse man dann stumm vorbereiten. (Z. B. *sentir, rompre*, etc.) Dabei lasse man den Nasal zunächst sehr lange halten! — Ferner: zur richtigen Aussprache der nichtaspirierten stimmlosen Verschlußlaute lasse man auf Zeichen

[1]) **Ottos Mahnung (p. 48/49) „Das Tempo, in dem die Wortgruppen dargeboten und wiederholt werden, wird anfangs sehr langsam sein müssen. Doch darf der Tonfall sowie die übliche Artikulation in keiner Weise dadurch beeinträchtigt oder gar abgeändert werden" ist also völlig falsch.**

Digitized by Google

(etwa Handheben) den Verschluß stumm bilden, lasse ihn ziemlich lange halten und erst auf Niederschlag der Hand platzen. Die Aspiration wird unmöglich.

Wir haben uns endlich mit der Frage auseinanderzusetzen, ob das Üben einzelner Laute zweckmäßig ist. Die Seltenheit eines reinen "Akzents" bei den Philologen selbst zwingt uns, die Frage mit ja zu beantworten. Aus der Instrumentaltechnik kennen wir die Notwendigkeit der Fingerübungen; sie setzen uns durch Kräftigung der für das Spiel in Betracht kommenden Muskeln instand, glatt und ohne Krampf zu spielen. Sie schaffen die richtige Lage, ohne die der Spieler sozusagen aus der Hand in den Mund lebt. Genau so bei der Sprache. Wollen wir sie beherrschen, dann benötigen wir Zungenübungen. Eduard Engel hat uns Wege gewiesen, wie wir lernen, unsere Muttersprache rein zu sprechen; der gleiche Weg führt zu einwandfreier Aussprache der Fremdsprache, wenn ein sicherer Führer da ist. Völlig irrig wäre es natürlich, diese Übungen etwa allein an den Anfang zu setzen; da würden sie zu einem höchst langweiligen Sport werden, da sie ja in der Luft hängen. Die Übungen gewinnen ihren Sinn im Nachschärfen der Laute.

Ob Hörübungen am Anfang als losgelöstes Kapitel am Platz sind, das will mir sehr zweifelhaft erscheinen. Auch das Hören lernt man erst mit der Zeit, und überdies ist es abhängig vom Verstehen des Gesagten. Um so wichtiger ist, daß das Hören, das rasche Auffassen im Laufe der Jahre den breitesten Platz einnimmt — eine der größten Aufgaben für den Neusprachler!

Rechtschreibung und Umschrift.

Ehe wir das Verhältnis zwischen Lautschrift und Rechtschreibung behandeln, ein Wort über den rein akustischen Unterricht, den wir schon mit den Hörübungen streiften. Ich lese bei A. Krüper, Neusprachl. Arbeitsunterricht, Diesterweg 1925, p. 5: "Grundsätzlich sollten alle neu zur Durchnahme gelangenden Stücke, Gedichte und Lieder zunächst rein nach der akustischen Seite hin behandelt werden. Erst wenn die Klasse sie lautlich und sprachmelodisch beherrscht, sollte man an die Sinnerklärung gehen." Deutlicher kann man die Verirrung des rein akustischen Unterrichts nicht ausdrücken! Man soll einen Text lautlich und sprachmelodisch behandeln, ehe der Sinn verstanden ist!! — Gerade unsere heutigen Jungen verlangen einen schriftlichen Halt, und es ist ein völliger Irrtum, wenn man glaubt eine einwandfreie Lautung festlegen zu können, der man dann die Rechtschreibung (oder gar den Sinn!) kunstvoll unterschiebt. Nein, die Auseinandersetzung mit den Buchstaben und den an sie von der Muttersprache her geknüpften Lautassoziationen wird damit nur aufgeschoben.

Digitized by Google

Wie wir sahen, benötigen wir die phonetische Transskription zur Unterscheidung von Laut und Buchstaben und zur graphischen Fixierung schwieriger Laute. Nun stellt sich die Frage, wie weit wir in der Benutzung der Umschrift gehen sollen mit Rücksicht auf die Rechtschreibung. Für das Französische ist diese Frage recht einfach. Da die französische Rechtschreibung zwar weit entfernt ist vom phonetischen Bild, aber doch eine beträchtliche Regelmäßigkeit aufweist (im Gegensatz zum Englischen!), so kann man von Anfang an die Wörter in ihrer wahren Gestalt darbieten. Die phonetische Umschrift lasse man stets in Klammern setzen, damit eine Verwechslung ausgeschlossen wird. Das Schriftbild wird sich — wie schon Eggert, Das Übungsbuch im neusprachl. Reformunterricht. Marburg 1911, richtig sagt — bald so innig mit dem Klangbild verbinden, daß es dieses fast automatisch auslösen wird. Eine ausschließliche Benutzung der Umschrift auch nur für eine beschränkte Zeit halte ich für bedenklich. Dem Schüler darf beim phonetischen Schriftzeichen nicht aus dem Bewußtsein kommen, daß es nur lautlich erklärt, nicht aber wirkliche Schreibform ist. — Als verfehlt zu betrachten sind lautschriftliche Übungen im Anfang, wo der Schüler noch kaum fähig ist, ein Wort richtig aufzufassen, wenigstens nicht im Laufe des Satzes. Im Anfang genügt die Beherrschung der Einzelzeichen zur Erklärung; im Laufe des Jahres kann man dazu übergehen, einmal einen Text, etwa ein Gedicht, völlig zu transskribieren, und nach und nach — gerade zu einer Zeit, wo heute 90 % der Schüler die phonetischen Zeichen als Anfangsspielerei völlig ignorieren! — muß die phonetische Umschrift zum sicheren Besitz des Schülers werden, damit er in sachgemäßer Weise schwierige Unterscheidungen kennzeichnen (z. B. *gageure* (gazy:r): *nageur* (nazœ:r); *encens* (ãsã): *St. Gaudens* (sẽgodẽs); *tranquille* (trãkil): *quille* (ki:j); *couenne* (kuan): *chouette* (ʃuɛt); etc.) und feinere phonetische Erörterungen verstehen kann.

Lautierkursus — Buch — Gesang.

Nach den wiederholten Hinweisen auf die sehr beschränkten Möglichkeiten reiner phonetischer Erziehung im Anfangsunterricht liegt die Bedenklichkeit der jetzt propagierten (wie es der vernünftige Schulmeister macht, das ist ja oft etwas ganz anderes!) Lautierkurse zutage, in denen man, losgelöst vom zweckmäßigsten Wege der Einführung in die Sprache als Ausdruck, irrtümlicherweise vermeint, den Schüler fest in die fremde Lautung einführen zu können. Aronstein hat recht, wenn er die phonetische Einführung an Hand von Musterwörtern ablehnt, da solche Wörter ohne Zusammenhang untereinander sind

Digitized by Google

und psychologisch gewissermaßen in der Luft schweben (p. 30). Aber Aronstein zieht nicht die letzte Folgerung. Die phonetische Genauigkeit kann sich nur an verstandenen, wirklich erfaßten Texten betätigen. Das Problem liegt also nicht bei der abstrahierten Phonetik, sondern bei der Darbietung des Sprachgutes überhaupt. Es ist ein Unding, eine monatelange Einführung in die Sprache als Klang und dann eine neue in die Sprache als Ausdruck vorzunehmen. Phonetik und Ausdruck sind unlösbar verbunden und machen zusammen die verschiedenen Entwicklungsstufen durch.

In welchem Ausmaß man das Buch benutzt, das ist eine andere Frage, eine Frage, die für den Sprachunterricht überhaupt sehr interessant ist. Die Entwicklung an der Tafel und im Übungsheft in Wechselwirkung mit mündlichen Übungen ist meistens vorzuziehen. Dem Buch kommt aber der Vorteil zu, daß es der Junge immer zur Hand hat; und unsere 10jährigen Jungen freuen sich am Erschließen (auch dem selbständigen zuhause!) des fremdsprachlichen Buches. Mit gutem Erfolg wird man nach der lautlichen Einführung zunächst ein kleines Gedicht geben, vielleicht eines der netten Zählgedichte — z. B. das derbfröhliche *Un, deux, trois, Les culottes en bas!* — ; das lernen die Jungen spielend, und das bringt Leben in den Unterricht. Danach folge man ruhig dem Gang des Buches, besonders eines so durchdachten Buches wie Strohmeyer, selbst ergänzend, wo es nötig scheint, und behalte die phonetische Schulung ebenso fest im Auge wie die grammatische. Gerade die Schwierigkeiten der Rechtschreibung verbinden ja im Französischen beide Gebiete auf das innigste (man denke an die stummen Pluralzeichen, die Endungen *-ent*, die Veränderungen des Partizips!).

Zum Schluß ein Wort über die Verwendung von Gesängen im fremdsprachlichen Unterricht. Ich glaube, daß der Aussprache im Anfang damit mehr geschadet wird als genützt, da das Singen eine ganz besondere Lautgebung erfordert, in der der Schüler die fremden Laute denen der Muttersprache durchaus angleichen wird. Man denke nur an das s im Anfang oder an die Unterscheidung der offenen und geschlossenen Vokale. Auch der angeblichen Belebung des Unterrichts durch Gesänge stehe ich skeptisch gegenüber: meist sind die Liedchen so kindlich, daß sie einen Jungen von 10 bis 12 Jahren eher anöden als beleben. Und dann sind solche „Belebungen" leicht Ablenkungen, nicht nur disziplinarisch (das ist zu vermeiden!), sondern vor allem gedanklich!

Die Verwendung von Sprechapparaten.

Trotz aller Verbesserungen, die das Grammophon erfahren hat, ist seine Verwendungsmöglichkeit im Unterricht sehr

Digitized by Google

beschränkt, so daß sich die Anschaffungskosten kaum lohnen dürften. Je mehr man sich darüber klar wird, daß die Phonetik in der Schule nichts Absolutes ist, daß wir hier vielmehr auch stufenweise vorschreiten, um so klarer wird einem auch, daß kein Apparat die lebendige Wirkung des Lehrers ersetzen kann. Dem Apparat fehlt außerdem das unentbehrliche Mienenspiel und die Gesten, und schließlich ernüchtert der Gedanke des Toten, Künstlichen den Schüler. Für die wichtige Übung rascher Aufnahme scheint mir dagegen das Radio einigermaßen wertvoll. Hier kommt auch die anregende Wirkung des immer neuen Stoffes hinzu, vielleicht die Neugierde nach den vermittelten neuesten Nachrichten. Lehrer und Schüler ziehen hier großen Nutzen aus einem Apparat, der, wenn er einmal eingerichtet ist, ein schier unbegrenztes Programm entfalten kann.

Digitized by Google

III. Teil.

Grammatik.

Grammatik und Sprachgefühl.

Das Wort Grammatik führt uns in eines der umstrittensten Gebiete der neusprachlichen Methodik. Wir müssen uns daher einen Augenblick bei dem Begriff aufhalten.

"Aus dem bewußten Beleben, das sprachpädagogische Talente in den Unterricht, vor allem den neusprachlichen Unterricht hineinbrachten, haben Übereifrige ein blindes Wüten gemacht gegen die 'grammatische Methode' oder 'Grammatik als Selbstzweck'. Das fand in den allem strengen Denken abgeneigten Kriegs- und Nachkriegsjahren günstigsten Boden. Prüfen wir in aller Ruhe, was denn Grammatik als Selbstzweck ist und wo wir dagegen anzukämpfen haben. Man kann davon dort reden, wo eine Grammatik gedrillt wird oder besser als Drillgerät verwandt wird, die ein von der eigentlichen Sprache losgelöstes Sonderdasein führt, so wie es die lateinische Schulgrammatik tatsächlich lange Zeit tat; sie abstrahierte ein ideales Gebäude, das der logischen Schulung dienen sollte, das aber der Bewegung der lateinischen Sprache — und vor allem auch ihrer Literatur! — keineswegs gerecht wurde. Diese Zweckverirrung hat auch zunächst auf den neusprachlichen Unterricht eingewirkt: die grammatische Methode im anrüchigen Sinne zeigte sich dort, wo der Unterricht an Stoffen ohne Leben und an Texten in schlechtem, ad id zurechtgemachtem Stile haftete. So wurde man bei den Ploetzschen Übungssätzen den bitteren Nachgeschmack des lateinischen Ostermannbuches nicht los. — Aber für den vorurteilsfreien Betrachter ist Grammatik die Gliederung der lebendigen Spracherscheinungen, jene Gliederung, die uns den Weg öffnet in das weite Reich einer fremden Sprache." In diesem Sinne ist Grammatik für uns der Weg, der Weg also, der uns zum Verständnis des Sprachorganismus führt, der uns ein festfundiertes Gefühl für die fremde Sprache bekommen läßt.

Aber gerade der Begriff Sprachgefühl hat zu vielen Irrtümern Anlaß gegeben. Den steifen Logikern der alten Schule wurde zunächst ein Sprachgefühl entgegengesetzt, das nicht der Mystik entbehrte. "Unmerklich" sollte da der Schüler zur richtigen Handhabung der fremden Spracheigentümlichkeiten gelangen, ohne daß er durch klare Denkprozesse zu ihnen geführt

Digitized by Google

worden wäre. Man dachte wohl an den Vorgang beim Erlernen der Muttersprache, ohne sich über die grundlegenden Verschiedenheiten gegenüber der künstlichen Erlernung einer fremden Sprache Rechenschaft abzulegen. Diesen Unterschied hat neben anderen Otto eingehend erörtert, so daß wir hier nicht Bekanntes zu wiederholen brauchen. Freilich scheint es mir, daß Otto gerade bezüglich des "Sprachgefühls" nicht zu völliger Klarheit kommt. Er scheint dabei mehr an ein Nachfühlen zu denken, wie es der sprachlich gebildete Mensch auch einer Sprache entgegenbringen kann, von der er im übrigen keine Ahnung hat. Für uns aber handelt es sich um eine Art produktiven Sprachgefühls, eine Gesamthineinversetzung in den fremden Sprachgeist unter zeitweiser Neutralisierung unseres muttersprachlichen Gefühls. Dieses Sprachgefühl erwerben wir uns in vielseitigen, oft wiederholten Denkprozessen, für die die Grammatik unsere Führerin ist; ihre Aufgabe ist um so schwerer, als wir für das muttersprachliche Gefühl keine Direktion mehr haben; es wirkt nach bis in die Augenblicke, wo wir ehrlich versuchen, uns fremde Spracherscheinungen ganz neutral zu erklären. Die Auseinandersetzung mit der Muttersprache ist also der Hauptinhalt des Unterrichts in der fremden Sprachtechnik (cf. auch Otto p. 179).

Man hat die Kraft des muttersprachlichen Gefühls verkannt; es läßt sich nicht überrumpeln, man kann nicht an ihm vorbeigleiten, man muß ihm vielmehr fest ins Auge sehen. Das Schlagwort von der mechanisch-imitativen Art der Sprach-erlernung ist daher geradezu ein Verhängnis für den Sprachunterricht geworden. Kein Wunder, wenn heute Auswendiglernen und fade Spielereien den Unterricht zersetzen und die Erfolge herabdrücken. Wenn wir der mechanischen Imitation auch nicht völlig entraten können (wie auch selbst bei der Muttersprache nicht!), so muß es doch das vornehmste Bestreben eines guten Sprachunterrichts sein, sie auf ein Minimum zu beschränken und ihr ja nicht den Platz zuzuweisen, den sie leider auch bei Otto in seinem sonst so guten Buche einnimmt.

Obwohl Otto in entschiedener Weise Irrtümer der Reform aufdeckt und manchmal sogar zu sehr das Grammatisch-Formale betont, scheint es hier, als ob die Grammatik erst klärend einzugreifen hätte, wenn die Sprache bereits weitgehend mechanisch angeeignet ist. (Leider lassen sich ja so viele Philologen durch die anziehenden Kapitel der Syntax verleiten, diese als die Grammatik überhaupt anzusehen und darüber weniger leicht faßbare, aber darum nicht weniger wichtige Teile nicht genügend zu beachten!) Mechanisch-imitatives Verfahren liegt vor, wenn wir "die neueren und älteren Stücke immer und immer wieder lesen lassen, bis sie zum festen Besitz des Schülers geworden sind" (Otto p. 46); und das ist sehr wenig nach meinem Geschmack.

Digitized by Google

da es den Unterricht auf die Bahn des Auswendiglernens bringt. Ebenso seltsam mutet mich der Satz an "Man soll von den Sprechübungen nicht die Aneignung eines Gedächtnisstoffes erwarten, der besser nebenher in rein mechanischer Weise für sich eingeprägt wird" (O. p. 50); ja, wenn die Sprechübungen nicht den "Gedächtnisstoff" sichern sollen, wann und wo soll es dann geschehen? Soll man das etwa dem Schüler überlassen? Völlig unverständlich aber bleibt es mir, wie man als mechanisch-imitativ Sprechübungen bezeichnen kann, wie die: *Quand prenez-vous votre déjeuner?* — Antwort des Schülers: *Je prends mon déjeuner à midi*; denn dieser Antwort liegen Überlegungen zugrunde (wenn sie nicht stumpfsinnig auswendig gelernt ist), die für den Sextaner so schwer sind, wie für den Sekundaner diejenigen der großen syntaktischen Kapitel. Wohl wirkt die Frage stark induzierend, aber der Schüler muß doch den Sinn verstehen und die Antwort denken und neu formulieren. Das Verfahren darf nicht "darin bestehen, daß die vokabelmäßig angeeigneten Stoffe späterhin in verstandesmäßiger Weise zur lebendigen Wirksamkeit (Determinierung) geweckt werden" (O. p. 56), sondern darin, daß von allem Anfang an um die französische Einstellung gerungen wird. Wenn wir auch für manche Regel, wie z. B. die von der Stellung der Personalpronomina, keine weitere "Erklärung" geben können, so ist ihre aufmerksame Anwendung doch ein wichtiger Schritt in Richtung auf das französische Sprachgefühl, also auf das Zentrum der Determinierung im französischen Sinn. Ebenso werden wir beim ersten Subjonctif, der vorkommt, die Klärung der Beziehungsbedeutung beginnen; es ist ja viel schwerer dem Schüler verständlich zu machen, daß der Franzose einen kausalen Konjunktiv überhaupt setzt — im schroffen Gegensatz zum Deutschen — als ihn später zur Erkenntnis der Grenzfälle zu führen.

Vielleicht müssen wir noch einmal darauf hinweisen, daß der neusprachliche Unterricht ein tätiges Eindringen in die Fremdsprache anstrebt, nicht ein rein rezeptives und daß infolgedessen der Unterricht in feinster Weise die Führung zum produktiven Gebrauch kombinieren muß mit der Reflexion über das Wesen der fremden Sprache. Ob wir das in der richtigen Weise gemacht haben, darüber kann uns allein der Erfolg belehren, und ich kann nur immer wieder bedauern, daß wir Philologen diese entscheidende Instanz so selten anrufen und dadurch so tief in blasser Theorie versacken. — Warum dieses Streben nach dem tätigen Sprachgebrauch? fragt man oft; genügt es nicht, wenn wir einen fremden Text verstehen? — Dem entgegnen wir: ohne die produktive Sprachbeherrschung "versteht" man eben keinen Text. Wer den Text nicht klingen hört, wer nicht das Gewicht der Aus-

Digitized by Google

drücke aus der eigenen Beherrschung heraus genau empfindet, — der soll lieber zu Übersetzungen greifen.

Die historische Grammatik.

Der Ausdruck "historische Grammatik" ist nicht glücklich. "La grammaire étudie la langue en tant que système de moyens d'expression; qui dit grammatical dit synchronique et significatif, et comme aucun système n'est à cheval sur plusieurs époques à la fois, il n'y a pas pour nous de 'grammaire historique'; ce qu'on appelle ainsi n'est en réalité que la linguistique diachronique." (Saussure, Cours de linguistique générale, p. 185; Paris 1922, Payot & Cie.) Der Sprachwissenschaftler betrachtet die Sprache in ihrem historischen Werden und vergleicht sie mit anderen Sprachen. Wir verfolgen also die Entwicklung des Vulgärlateinischen zum Altfranzösischen, stellen die Einflüsse des Keltischen und Germanischen fest, erkennen die Einwirkung der Handels- und Heeresstraßen, der Wallfahrten und der Kreuzzüge, sehen die gelehrte Bereicherung durch die Renaissance und die Reinigung durch Malherbe, Vaugelas und die Preziösen — und sehen endlich in der heutigen Sprache das vorläufige Endresultat der langen Evolution. Für den Methodiker aber stellt sich die Frage: haben wir uns damit in unserem Sprachunterricht zu beschäftigen? Es ist wohl gut, sich darüber klar zu werden, daß die Entwicklung für den heutigen Gefühlsbestand der Sprache fast ohne Belang ist; auch die Analogien und Assozationen sind in dem gegenwärtigen Sprachgefühl der Muttersprache verankert, und das Volk schöpft seine "Erklärungen" nur aus seiner Phantasie oder seinem bei dieser Gelegenheit nicht kompetenten gesunden Menschenverstand. Aber wie der gebildete Franzose selbst nachdenkt über das Werden seiner Sprache, um sich tiefer vertraut zu machen mit ihrer Symbolik, so werden auch wir versuchen, unser Verständnis für die gegenwärtige Sprache zu befruchten durch die Betrachtung ihres Werdens. Im Gegensatz zu Frankreich ist bei uns die Bindung zwischen Universität und Schule oft nicht gerade sehr eng. Wird auf deutschen Universitäten der Gedanke der Forschung leicht zu eng gefaßt, so gießt man in der Praxis oft das Kind mit dem Bade aus, indem man alles aus der Schule verbannt, was man an historischer Grammatik gelernt hat. Aber zweifellos ist vieles recht gut zu verwerten, wenngleich in einer etwas populäreren Form. Der Schüler zieht großen Gewinn daraus, wenn er ein Sprachphänomen nicht als eine starre Gegebenheit sieht, sondern als Glied einer Entwicklung. Vor allem wird das dem Wortschatz zugute kommen, wie wir unten sehen werden. Aber auch die Grammatik findet Stützen. Das Französische wird besonders viel gewinnen, wenn es auf Latein bauen kann. Es ist

Digitized by Google

ein riesiger Irrtum, wenn man glaubt, durch reiche Anknüpfung Zeit zu verlieren; es lohnt sich, und vor allem verringert es das geistlose gedächtnismäßige Lernen. Selbst dort, wo man eine historische Erklärung gewissermaßen in die Luft baut, kann man oft den besten Erfolg der Anregung buchen. Die Sextaner empfinden es als angenehme Befriedigung, wenn man ihnen an den lateinischen Formen klar macht, warum man schreibt ils aiment und il aime; die Erklärung des Feminin-e aus lat. a im Anschluß an Fremdwörter und Namen (Aula, Porta; Rosa, Clara) ist eine Selbverständlichkeit. Auch die Bildung der Adverbien auf -ment wird durch den historischen Hinweis erleichtert; ét- und ép- aus est- und esp- (bzw. St- und Sp- des Germanischen und Lateinischen) sind greifbare Hilfen, aber auch die Entwicklung des l vor Konsonant zu u macht au, aux, etc. verständlicher und hilft bei der Aneignung der Formen bel, nouvel, fol.

Was man an vergleichender Sprachbetrachung heranziehen könnte, das hat H. Rheinfelder in einer kleinen Schrift "Vergleichende Sprachbetrachtung im neusprachlichen Unterricht" (M. Hueber, München 1926) zusammengestellt — meiner Meinung nach nicht gerade glücklich. Ich möchte daraus einen Satz unterstreichen: "Es kommt gewiß nicht darauf an, daß jede grammatische Erscheinung mit der entsprechenden irgendeiner anderen Sprache in Beziehung gesetzt wird, sondern daß diejenigen Beispiele, die herausgegriffen werden, wirklich Licht und Leben in den sprachlichen Vorgang bringen" (p. 25). Es ist eine Verkennung des Zwecks, wenn man gedächtnismäßige Stützung von der Vergleichung erwartet, da sie die Verwechslung mit heraufbeschwört; sie wirkt nur als Belebung und als Stärkung der sprachlichen Vorstellungskraft.

Wo Französisch nach Englisch gelehrt wird, sollte es vor allem auf folgende Erscheinungen zurückgreifen können: *de* und *à* — — *of* und *to*; *beaucoup de* — — *plenty of people*; *la ville de Paris* — — *the city of London*; *plus* und *le plus* — — *more* und *most*; Apposition; Wortstellung: *demain mon père ira* — — *to-morrow my father will go*; *à peine était-il entré* — — *scarcely had he arrived*; *je suis appelé* — — *I am called*; *par* — *by*; und noch manche Einzelheit.

Im Ganzen glaube ich, daß die historischen Erklärungen wertvoller sind als vergleichende mit anderen Fremdsprachen.

Die beschreibende Grammatik.

Für die Schule steht die dogmatische Grammatik im Vordergrund. Sie analysiert die Sprache und ordnet nach verstandesmäßigen Gesichtspunkten, wodurch sie demjenigen, der diese Sprache künstlich — also nach der Muttersprache — zu lernen hat, eine wertvolle, in den Kern hineinführende und

Digitized by Google

unendlich viel Zeit sparende Hilfe gibt. Die heute übliche Art der Analyse ist in jahrhundertelanger Arbeit herausgebildet worden; sie beruht auf der Wortlehre und der Satzlehre, wie sie offenkundig den Kultursprachen gemein sind. Wir wissen sehr wohl, daß andere Sprachen sich dieser Analyse keineswegs fügen (man vergleiche hierzu das prächtige Buch von E. Cassirer, Philosophie der symbolischen Formen, Band 1; Verlag Bruno Cassirer, Berlin 1923), wissen auch, daß unsere Analyse etwas Künstliches ist, das dem Ungebildeten nicht zum Bewußtsein kommt, selbst wenn er die Sprache fließend spricht. "Denn der Satz ist das eigentliche und ursprüngliche Element aller Sprachbildung" ... und "in Wirklichkeit wird die Rede nicht aus ihren vorangegangenen Wörtern zusammengesetzt, sondern die Wörter gehen umgekehrt aus dem Ganzen der Rede hervor" (a. a. O. p. 274 f.; vgl. auch Wendt, Grundriß der Psychologie, 9. Aufl., p. 307 ff.). Ich kann mich aber nicht davon überzeugen, daß dem von Brunot (La Pensée et la Langue, deux. éd., Paris 1927) vorgeschlagenen Wege eine große praktische Bedeutung zukäme. Er lehnt die alte Klassifikation in die parties du discours ab, da sie der Sprache nicht gerecht würde, am wenigsten aber einer analytischen wie es das Französische sei. Demgegenüber hält er es für nötig "à dresser des méthodes de langage, où les faits ne soint plus rangés d'après l'ordre des signes, mais d'après l'ordre des idées (p. XX). Ce sont elles qui doivent être classées, non point sans doute en elles-mêmes et pour elles-mêmes, comme elles le seraient par la psychologie pure, mais en vue de leurs signes et relativement à eux." Er hofft, daß der Sprachunterricht hier findet "le cadre général où, avec l'unité fondamentale commandée par l'unité de l'esprit, se concilie la diversité des moyens d'expression que fournissent des langues souvent si différentes" (p. XXIII). Es würde uns viel zu weit führen, wollten wir hier in eine eingehende Kritik des sehr umfangreichen (rund 1000 große Seiten in engem Druck!) und sicher interessanten Werkes eingehen; der echt französische Begriff der unité de l'esprit kennzeichnet zur Genüge seine Problematik. Für uns kommt der Brunotsche Weg nicht in Betracht, aber sein Buch kann uns reiche Anregung geben. — Der "Neuaufbau der Grammatik" von Kalepky (b. Teubner), den der Verfasser mir freundlicherweise vor der Veröffentlichung zur Verfügung stellte, kann mich nicht überzeugen; eine Wortpolemik ist noch kein Vorschlag für eine tatsächliche Verbesserung.

Die Schulgrammatik muß sich klar sein über ihren Zweck. Die Zuverlässigkeit der Beschreibung ist für sie eine selbverständliche Voraussetzung; ihr eigentliches wissenschaftliches Ziel liegt aber im Gebiete der Pädagogik: sie soll die Überfülle

Digitized by Google

der Erscheinungen so ordnen, daß der Schüler eine sichere Führung bekommt für die Aneignung der fremden Sprache — nicht Rezepte für eine oberflächliche Praxis, sondern zur tiefen Durchdringung des fremden Sprachgeistes. Zu diesem Behufe muß sie zwei Forderungen erfüllen: sie muß übersichtlich sein und sie muß anschaulich sein. Man hat in letzter Zeit, über dem an sich löblichen Bestreben der Sprache gerecht zu werden, versäumt dem Lernenden gerecht zu werden; diesem Vorwurf entgeht auch die Grammatik von Strohmeyer nicht, während ich den grammatischen Aufbau im Übungsbuch nur gut finden kann. Tiefgründige Untersuchungen über die Beziehungsmittel oder gar Erörterungen über die grammatische Terminologie (Wesen des Adverbs, Arten des Subjets, etc.!) gehören in die Philologie, nicht in die Schule.

Ein Beispiel für mangelnde Übersichtlichkeit haben wir in der Zusammenfassung des Konjunktionalsatzes und des Relativsatzes beim Subjonctif, auf die moderne Grammatiker so stolz sind. Abgesehen von den bösen Verwechselungen, die man dadurch bei dem Tertianer — und leider auch noch später! — heraufbeschwört, ist das auch prinzipiell falsch, wie wir noch weiter unten sehen werden; man muß dem Schüler nicht eine Zusammenfassung aufzwingen, die er nicht selbst empfindet und zu deren Stützung man zu so völlig nichtssagenden "Erklärungen" greifen muß wie diese: "Der Konjunktiv im Relativsatz (nach Superlativ) bezeichnet, daß es dahingestellt bleibt, unter wievielen Trägern des Merkmals (z. B. Bekannten) jemand als Hervorragendster zu benennen ist. Wir haben es mit einer affektischen Ausdrucksweise zu tun" (Engwer, Jahnke, Lerch, p. 171).

Als unanschaulich betrachte ich zum Beispiel die landläufige Darstellung des Gebrauchs von avoir und être. Es heißt da gewöhnlich, daß besonders Verben der Bewegung ihr Perfekt mit être bildeten, und dann folgt die Aufzählung aller, entrer, arriver, etc. Abgesehen davon, daß man damit nicht die durch unser muttersprachliches Gefühl gegebene Schwierigkeit trifft — die liegt gerade in j'ai couru, sauté, nagé —, ist das unanschaulich; denn diese Verben bezeichnen mehr oder weniger ideelle Ortsveränderungen, während die wirklichen Bewegungsverben, die, bei denen man an eine besondere Bewegung denkt, eben courir, sauter, marcher sind! Und dazu kann man wieder auf den Gebrauch von haben im Deutschen hinweisen, wenn eine Maßangabe gewissermaßen zum Objekt geworden ist: „ich habe die 100 m heute in 1,2 Minuten geschwommen." — Eine stichhaltige Regel gibt es nicht; also kommt es darauf an, den Schüler möglichst weit in das französische Gefühl hineinzuleiten.

Digitized by Google

Die Darbietung der Grammatik.

Wir haben hier nicht den gesamten planmäßigen Aufbau der französischen Grammatik zu geben; das ist Sache der Unterrichtswerke. Dagegen haben wir zu erörtern, in welcher Weise die grammatischen Kapitel an den Schüler heranzubringen sind. Man hat von konzentrischen Kreisen gesprochen, und meint damit wohl, daß man die grammatische Zusammenfassung immer so weit geben soll, wie sie für den jeweiligen Stand der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit nötig und hinreichend ist, um dann später einmal oder mehrere Male vertiefend zurückzugreifen. Ich möchte meinen Standpunkt dahin präzisieren, daß ich sage: man soll die grammatische Zusammenfassung und Erklärung stets so weit geben, wie der Schüler sie mit Verständnis und Nutzen aufnehmen kann. So wird man von den vorkommenden Verbformen von Anfang an die ganzen Zeiten geben, ohne dabei etwa gleich das Lernen zu forcieren. Das ist keine Erschwerung für den Jungen und keine Behinderung für den Anfangsunterricht, sondern das Gegenteil, da der Junge die Form in einem neuen Zusammenhang sieht und schematisch lokalisiert, beides wertvolle Hilfen, und die Ausdrucksmöglichkeiten gewaltig gesteigert werden. — Syntaktische Erscheinungen müssen "erklärt" werden, sei es auch nur in einer propädeutischen Weise, damit der Schüler zur richtigen Einstellung geführt und über das Neuartige beruhigt wird. Die Vokabilisierung der Formen wird so auf ein Minimum beschränkt.

Das Wort "erklären" haben wir hier in einem sehr weiten Sinne, etwa als "verständlich machen, geistig stützen" gebraucht, so daß darin all das begriffen ist, was wir im Sprachunterricht unternehmen, um die mechanische Imitation durch einen rationelleren und erzieherisch wertvolleren Weg zu ersetzen.

Drei Dinge können wir im Grammatikunterricht scheiden:

1. die sprachliche Anknüpfung oder das Verständlichmachen auf Grund der Muttersprache;
2. die Zusammenfassung oder ordnende Beschreibung (Grammatik im eigentlichen Sinne);
3. die eigentliche Erklärung (Zurückführung auf physiologische, psychologische und soziologische Bedingungen).

In welcher Weise geht die sprachliche Anknüpfung vor sich? — Otto hat mit allem Nachdruck darauf hingewiesen, wie unsinnig es wäre, wenn man gewissermaßen seine Muttersprache in künstliche Vergessenheit bannen wollte, um der fremden Sprache Platz zu machen — abgesehen davon, daß es unmöglich ist! Die Beispiele, die Otto für das zweckmäßige Anknüpfen an die Muttersprache gibt (p. 179 f.), zeigen, wie man syntak-

Digitized by Google

tische Schwierigkeiten durch Anknüpfung an muttersprachlichen Gebrauch erläutert; tatsächlich ist die sprachliche Anknüpfung so lange bestimmend für unsere Betätigung in der fremden Sprache, wie wir noch keinen Halt durch eine grammatische Regel bekommen. Und es sei schon hier gesagt: von beiden, von der Anknüpfung und von der grammatischen Regel emanzipieren wir uns nur sehr langsam, und die völlige Emanzipation ist für uns ein unerreichbares Ziel.

Beispiele für sprachliche Anknüpfung — um nur einige zu geben — haben wir in den Fragen *Ton père ne t'a-t-il pas donné le livre?* "Dein Vater, hat er dir das Buch nicht gegeben?" — *Qu'est-ce que tu as dit?* "Was ist das, was du gesagt hast?" Oder für dont: *L'écrivain dont nous avons lu la pièce* "von dem wir das Stück gelesen haben". In reichstem Maße für Deklination, Konjugation und Rektion der Verben: *de mon frère* "von meinem Bruder"; *je suis venu* "ich bin gekommen"; *je me le rappellerai* "ich werde es mir (ins Gedächtnis) zurückrufen". —

Es muß gewarnt werden vor einer Überschätzung der gedächtnismäßigen Stützung durch Anknüpfung; je zielbewußter wir auf ein Sprachgefühl für die fremde Sprache hinarbeiten, um so klarer werden wir alle Kräfte einstellen auf die Überwindung des Gegensatzes zur Muttersprache. Man stelle dem Jungen immer wieder Fragen vor wie diese: wieviel Uhr ist es? ... und er muß sofort die Umstellung vornehmen auf *Quelle heure est-il?*; oder Wie alt bist du? ... auf *Quel âge as-tu?*; usw. Wer einmal in aller Tiefe begriffen hat, wie vorsichtig sich die neue Sprache neben der Macht des muttersprachlichen Gefühls aufbauen muß (Schaffung der fremden Ausdrucksbasis wie der fremden Artikulationsbasis!), der weiß, daß gerade die sichere Umstellungsfähigkeit entscheidend ist — zumal in der zerklüfteten Schularbeit.

Wo die sprachliche Anknüpfung versagt — sie tut es schon beim Teilungsartikel, dem Artikel überhaupt und der Stellung des Adjektivs! —, werden wir zur Zusammenfassung greifen, also zu Grammatik im eigentlichsten Sinn. Die Zusammenfassung geschieht durch ein Schema oder durch eine Regel.

Es leuchtet ohne weiteres ein, welch ungeheure Hilfe uns übersichtliche Schemata der Zahlen, der Deklination, der Konjugation und auch mancher syntaktischen Erscheinungen geben. Der Lehrer hat dem um so mehr Aufmerksamkeit zu schenken, als viele moderne Grammatiken geradezu unglaublich unübersichtlich sind; fast ein Tausend Paragraphen laufen da wie ein Kettenrad an uns vorüber, und Lehrer und Schüler sind sich über die Unbrauchbarkeit einig. Das Schema festigt vor allem die Formen visuell und akustisch, solange sie noch nicht

Digitized by Google

in unserem Gefühl verankert sind. — Und wie das Schema äußere Ordnung ist (wobei nicht ausgeschlossen bleibt, daß es implicite auch innere Ordnung ist!), so gibt die Regel innere Ordnung.

Was ist eine **Regel**? Otto beschäftigt sich zweimal mit dieser Frage (pp. 132, 139), ohne zu einer Antwort zu gelangen. Wenn Bojunga sagt: "In der Sprache folgt alles ohne Ausnahme ganz bestimmten (!) Regeln", so ist das zumindest sehr unvorsichtig ausgedrückt, und der Gebrauch des Wortes "Regel" ist irreführend. Zweifellos hat in der Sprache — wie auch sonst — alles seinen Grund; aber die "Gründe" im Sprachleben sind sehr vielseitig und überschneiden sich fortwährend, so daß man keinesfalls von bestimmten Regeln sprechen kann. Die Regel liegt nicht in der Sprache, sondern sie wird von uns gemacht. Sie ist Zusammenfassung einer großen Anzahl von Erscheinungen unter eine besondere Bedingtheit. Wir sprechen von den Regeln des accord der part. passés, des Gebrauchs und der Stellung der Pronomina, etc. (Daß die Sprache nicht durch die Regel gebunden wird, erhellt z. B. daraus, daß, wie Brunot p. 335 erklärt, der accord der reflexiven Verben sich nicht mit dem vorausgehenden Akkusativobjekt vollzieht ... deshalb bleibt die "regelmäßige" Übereinstimmung doch bestehen! Es ist die (irrige) "logique du langage remplacée par la logique appliquée au langage", wie Bally, Leçons de Français, Foyer Solidariste 1911, p. 117, sagt.) Die Ausnahme tut der Regel keinen Abbruch; sie zeigt nur die Grenzen der Bedingtheit und bestätigt durch ihren Sondercharakter die Regel. Die Summe aller grammatischen Regeln ist das Sprachgefühl, zugleich das Ziel unserer Anstrengungen! — Es ist klar, daß wir versuchen werden die Regeln immer so weitspannend wie möglich zu geben (Genusregeln und andere mnemotechnische Hilfen hat schon Otto mit Recht nicht als Regeln gelten lassen!); aber auf der anderen Seite müssen wir verlangen, daß die Bedingung auch dem Schüler faßbar ist! Wenn Otto z. B. den Subjonctif unter der Bedingtheit "Modus der sachlichen Abhängigkeit" sieht, so ist das für den Schüler wertlos, da er sich dabei gar nichts vorstellen kann, diese Bedingung einfach nicht versteht.

Worauf beziehen sich die Regeln der französischen Grammatik? Auf zweierlei: auf die Bildung der Formen und auf die Erscheinungen der Syntax.

Die Regeln, die wir für die **Bildung der Formen** geben können, sind so bekannt, daß wir nur einige erwähnen wollen. Kein Zweifel dürfte bestehen über die Behandlung des Artikels vor anlautendem Vokal bzw. Konsonant; die Regel ist einfach; sie wird bald belebt werden können durch einen historischen Hinweis (siehe oben!) — Regeln beherrschen auch die

Digitized by Google

Bildung des Imperfekts und Futurs. Wenn Otto meint, daß die "praktische Anweisung" zur Bildung des Imperfekts jeder wissenschaftlichen Grundlage entbehre, so ist das durchaus irrig; denn was heißt in diesem Fall überhaupt "wissenschaftliche Grundlage"? Gewiß, eine psychologische Grundlage gibt es hier nicht; aber wir stellen fest, daß der Stamm des Imperfekts derselbe ist, wie der der endungsbetonten Formen des Präsens (cf. Meyer-Lübke, Frz. Gr., p. 235); die Form *étais* ist eine "Ausnahme", da *sommes* als einzige Form der ersten Pluralis stammbetont ist. — Ich sehe auch keinen Grund zur Änderung der Regel, daß das Futurum durch Infinitif + ai gebildet wird; historisch ist das sicher die Entwicklung (wie auch in den anderen romanischen Sprachen); Brunot erklärt p. 463: "les choses en étaient là, quand survint un évènement capital dans l'histoire du futur. Dans la première conjugaison, c'est à dire dans 990 verbes sur 1000, le futur fut rapporté au présent et non plus à l'infinitif. Ce changement est dû à une double cause. L'infinitif, au lieu d'avoir un r prononcé, perdait cette consonne : jeter était devenu jeté (toujours écrit jeter). D'autre part l'assourdissement de e dans jet(e)rai amena le changement du premier e(ə) en é: je jét(e)rai. Dès lors je jet(e)rai est très proche de je jet(e), et très loin de jeter. L'instinct rapproche alors futur et présent .... Ainsi se constitue la règle moderne, que l'orthographe a empêché de voir jusqu'ici." Ich möchte gerade dieses Beispiel noch besonders betonen, um das Wesen der Regel völlig klarzulegen. Die Regel von der Bildung des Futurs bedeutet für den Schüler einen sicheren Halt; sie beruht auf historischer Grundlage; die lautliche Beobachtung Brunots — wenn wir ihre Richtigkeit anerkennen — kommt dem Schüler gar nicht zum Bewußtsein, kann also von uns beiseite gelassen werden, da wir Pädagogen sind, nicht Philologen. Unsere Regel hat ihre "Ausnahmen", da aus mannigfachen Gründen der Stamm starke Umgestaltungen erlitten hat, die die "Regel" nur bestätigen (*saurai* aus *sapere* + *aio*; *verrai* aus *videre* + *aio*; etc.). — Ohne überragende Bedingtheit keine Regel! Daher kann man für den Gebrauch von avoir und être keine Regel geben, sondern nur Winke und Hilfen.

Der sog. exakte Wissenschaftler hat nicht den mindesten Grund, sich über unsere Regeln zu erregen; er denke vielmehr an die für das Leben, für die Wirklichkeiten so wichtige Rechnung der Wahrscheinlichkeit, die noch viel größere "Schwächen" aufweist. Der Fluß des Lebens läßt sich nicht in Gesetze bannen.

An dieser Stelle wollen wir auch ein Wort sagen über das Finden, das Ableiten der Regel. Die sog. induktive Methode erscheint als ein recht hohles Schlagwort. Es ist völlig dilettan-

Digitized by Google

tisch, den Schüler aus wenigen Beispielen — die er dazu nicht völlig verstehen konnte, da ihm noch die richtige Einstellung fehlt! — eine Regel "entwickeln" zu lassen. Das Beispiel kann nur das Problem zum Bewußtsein bringen; dann wird der Lehrer zunächst eine Erklärung geben, die den Schüler die "Fälle" erkennen läßt; und endlich wird durch genaue Beobachtung die Regel gefunden, bestätigt, vertieft oder modifiziert werden. Ein Beispiel: die Schüler stellen Imparfait und Passé défini nebeneinander fest für deutsches Imperfekt: Problem! Der Lehrer erklärt; man kommt zu der Regel: das Imperfekt beschreibt in der Vergangenheit, das passé défini bezeichnet Fortschritt der Handlung. Der Schüler beobachtet nun weiterhin, ob ihm die Regel alle vorkommenden Fälle klärt; er äußert seine Zweifel; man versucht die Unterscheidung auf Grund neuer Einsichten immer schärfer und schärfer zu fassen, vielleicht durch die Formel perfektiv: imperfektiv, d. h. was zur Vollendung kommt und was nicht zur Vollendung kommt ... bis man schließlich zur stilistischen Unterscheidung (cf. unten) vordringt.

Für die Behandlung der Syntax geben wir ein Beispiel: den französischen Subjonctif. Halten wir dabei dieses vor allem fest: für uns ist das Problem nicht der franz. Subjonctif an sich, sondern seine methodische Behandlung.

Ich verwende den Kunstgriff, alle wichtigen Kapitel der frz. Syntax unter die Dreizahl zu stellen, damit der Schüler immer wieder eine Stütze hat, wenn er sich den gesamten Gebrauch vorstellen will. Dementsprechend fassen wir den Subjonctif zusammen als vorkommend im abhängigen Satz mit que, im Relativsatz und im sog. Adverbialsatz.

I.

Für den abhängigen Satz mit que bleiben wir bei der alten Einteilung: der abhängige Satz (natürlich ist von diesem auszugehen) kann finalen, causalen, dubitativen Charakter haben, indem er den drei Möglichkeiten menschlicher Äußerung entspricht: Wille, Gefühl, Urteil. (Vgl. dazu auch die Einteilung Brunots!) Diese Einteilung wird eine klare Erfassung der Beziehungsbedeutung gewährleisten.

A. Der finale Konjunktiv ist zunächst aufzuweisen nach den für den Schüler unzweideutigen Verben und Ausdrücken des Wollens, Sollens, Mögens, bis der Schüler den Sinn dieser Ausdrucksform verstanden hat.

Je veux que tu le lui dises.
Le père défend que son fils sorte.
Elles souhaitent vivement que vous réussissiez.

Digitized by Google

Besondere Erwähnung verlangen dann die Ausdrücke, die dem Schüler nicht ohne weiteres ihren finalen Sinn enthüllen.

Permettez que je vous dise. —
Il est temps que nous rentrions. Le principal est que vous ne sortiez avant lui. Il suffit qu'il sache l'allemand.

Hier sind die Sätze zu erwähnen, bei denen ein übergeordneter Satz nur zu ergänzen ist. (Den Streit, ob hier Haupt- oder Nebensatz vorliegt, überlassen wir denen, die dazu Zeit haben.)

Vive roi! Que je ne te voie plus ici!

Viele Verben und Ausdrücke führen nur teilweise einen finalen Sinn.

Dites-lui qu'il vienne avec nous. Mon avis est que vous acceptiez son offre.

Andrerseits verlieren manche Verben ihren finalen Sinn in gewissen Anwendungen.

Le malheur veut qu'il y est tous les jours. Je veux bien qu'il est âgé, mais il ne devrait pas s'oublier à ce point.

Bis hierher war die Beziehungsbedeutung der Finalität eindeutig nachzuweisen. Wenn das Verständnis gefestigt ist, dann wird man dem Schüler auch die konzessiven Konjunktive im Lichte der Finalität begreiflich machen können, und zwar in dem Sinne "so soll es sein, so mag es sein".

Quelle que soit sa prudence je ne le quitterai pas.
Je suppose que ces deux angles soient égaux...
J'admets qu'il soit de bonne foi; et après?
Si elle vient et que je puisse lui parler...

Dieser Konjunktiv kann ausgeschaltet werden durch Erhebung der Vorstellung zur Wirklichkeit (man vgl. den Ind. nach *si* und das Imperfekt im Nachsatz: *s'il avait ouvert la bouche je le tuais!* Das gleiche im Deutschen, Spanischen etc. zu beobachten!):

Supposez que vous êtes mort. J'admets qu'il est de bonne foi, puisque vous en êtes sûr. Toute reine qu'elle est elle ne manque pas d'être mère et femme.

Die Kreuzung der letztgenannten Beziehungsbedeutung mit dem Gedanken der Finalität (man vgl. auch J'espère que tu le fasses zu j'espère qu'il viendra!), gestützt durch historische Gründe, erklärt den Indikativ bei Verordnungen und militärischen Befehlen. (Otto sieht hier irrtümlicherweise eine Betonung des zeitlichen Verhältnisses!) Die Durchführung des Konjunktivs nach vouloir, exiger, commander etc.

Digitized by Google

datiert erst vom 16. Jhdt.; die genannten Indikative bleiben als "archaïsme administratif", wie Brunot sagt.

Ordonnons qu'il sera fait rapport à la cour. — On lui manda qu'il ferait attaquer avant l'aube.

Schon bei dem verhältnismäßig recht leichten Finalis wird offenbar, wie vorsichtig wir die Beziehungen entwickeln müssen. Man kann nicht etwa ein Rezept geben, das alle Fälle regelt; vielmehr müssen wir durch klare Beispiele in den feinen Mechanismus dieses Finalis einführen. Die Beziehungsbedeutung, recht verstanden vom französischen Standpunkt aus, ist die letzte Stufe vor dem Sprachgefühl, ist also unser Ziel, nicht unser Ausgangspunkt.

B. Wir kommen zum Causalis. Was Otto gegen den Subj. des "Affekts" sagt (p. 158), ist vielmehr eine Bestätigung: die beiden Beispiele mit dem Indikativ schließen die Gemütsteilnahme aus. *Tu t'es plainte hier que le poisson n'était pas frais* — heißt: du hast deiner Entrüstung über den schlechten Fisch Ausdruck verliehen — wie ja Otto dann auch feststellt. Otto will wohl vor allem zurückweisen, daß man etwa mechanisch nach dem übergeordneten Verbum sieht und darüber die Beziehungsbedeutung überhaupt nicht feststellt.

Wir beginnen wieder damit, daß wir dem Schüler den Grundgedanken nahebringen: der Franzose gibt den abhängigen Satz, der die Anteilnahme der Freude, Trauer, Furcht und des Erstaunens ausdrückt, im Subj.

Je suis heureux que tu sois venu.
Je m'étonne qu'on ne t'ait pas averti.

Die affektische Einwirkung kann zurücktreten, indem das Denken in den Vordergrund tritt bzw. das Sagen (blâmer, être reconnaissant, gronder etc.). Das letztere sahen wir aus dem Beispiel mit se plaindre. Das erstere finden wir z. B. in Et dire qu'il ne m'en a rien dit. —

Die Umgangssprache greift zu der Einschiebung de ce que mit dem die Wirklichkeit betonenden Indikativ.

Je suis épaté de ce qu'il est encore en vie.
Il se plaint de ce qu'on l'a offensé.

Ähnlich:

Je tremble à l'idée qu'il m'a entendu.

Der von Otto angeführte Satz *C'est dommage que ce n'est pas la mode et que Dieu n'a pas été de cet avis* ... ist wohl nicht völlig verstanden. *C'est dommage* ist hier überhaupt kein wirklicher Ausdruck des Affekts, sondern eine Redensart wie unser spöttisches "leider"; denn in Wirklichkeit ist der Sprecher

Digitized by Google

nicht betrübt, wie aus dem Ausdruck "daß Gott nicht dieser Ansicht war" klar hervorgeht. — Dieses Beispiel beweist, wie tief man schon in die französische Sprache eingedrungen sein muß, um die Beziehungsbedeutung klar zu erkennen; bis zum Erfassen des Gewichts der einzelnen Ausdrücke ist es ein weiter Weg. Man sei also vorsichtig mit der Verurteilung sog. mechanischer Regeln!

Andererseits können Verben und Ausdrücke zum Subj. führen, die uns ihr affektisches Wesen nicht so leicht enthüllen.

> *Je me moque qu'il soit ou non content. C'est sa gloire que raison soit donnée aujourd'hui au "clair" désintéressé.* (Rev. hebd. 1927, 47, p. 353.) *D'où vient que vous soyez si triste? Je m'explique qu'il soit le premier de sa classe. Il est naturel qu'il la chérisse. Je comprends que vous songiez à vous avant de songer aux autres.* — Hier ist der Sinn *je ne m'étonne pas;* ich bin mit meiner Feststellung zufrieden oder unzufrieden.

Wird das Begreifen betont, erscheint der Indikativ: *Je comprends qu'il n'a pu agir autrement.* — Otto bemerkt sehr richtig, daß in diesen Fällen das Schwergewicht der Aussage durchaus im abhängigen Satz liegt (p. 161), so daß man den Ton geradezu zum Kriterium für den Modusgebrauch machen könnte. Man vergleiche den Tonfall der beiden Sätze

> *Je comprends qu'elle te plaise!* (accent d'insistance auf *comprends!!*)
>
> *Je comprends que tu n'as pas cédé* (accent d'insistance auf *pas!!*)

In dem Beispiel: *Rien n'irrite plus les vainqueurs que de voir qu'un ennemi mort soit encore un danger* — (Otto p. 160) wirkt *irrite* in *voir* nach, was Otto verkennt.

C. Und endlich der dubitativus. Das Wichtigste ist wieder, daß dem Schüler die Grundidee dieses Subj. klar wird, was umso schwerer ist, als hier stets dieselben Verben und Ausdrücke bald zum Indikativ, bald zum Konjunktiv führen. Dabei kann der tatsächliche Inhalt des Nebensatzes nicht als Kriterium dienen; man vergleiche

> *Je ne croyais pas qu'il pût le faire* (aber er konnte es!)
>
> und *Je croyais qu'il était parti* (aber er war es nicht!)

Die Schulgrammatiken verhindern die Klarheit dadurch, daß sie verneint und fragend einfach nebeneinanderstellen. Tatsächlich müssen beide getrennt durchdacht werden. Bei der Frage

Digitized by Google

liegen die Dinge einfach, da die Meinung des Fragenden den Ausschlag gibt.

Apercevez-vous que cela vous fait maigrir? (Ich hab' es dir gleich gesagt!!)
Apercevez-vous que cela vous fasse maigrir? (Du hast das unbegründeter Weise gefürchtet!!)
Croyez-vous mainteneant que je suis plus fort que vous?
Croyez-vous que vous soyez plus fort que moi?!

Für die negative Aussage haben wir wieder zu unterscheiden, ob der Hauptsatz oder der Nebensatz den Ton der Aussage trägt.

Je ne savais pas qu'il m'écoutait (Die Anderen haben mich dann erst darauf aufmerksam gemacht! Accent d'insistance im Hauptsatz!)
Je ne savais pas qu'il m'écoutât (das hatte ich nicht von ihm erwartet. Accent d'insistance auf *m'écoutât!*)
Si tu crois que je suis ton ami, suis mes conseils!
Si tu crois que je sois ton ami, tu te trompes!
Il ne dit pas que son ami soit arrivé, mais il espère qu'il arrivera au-jourd'hui.
Il ne me dit pas que son ami est arrivé; il veut voir combien sa présence inattendue me troublera.

Man bemerke, wie gerade die erste Person Schwierigkeit für die Unterscheidung macht.

Zur Schärfung des Denkens lasse man den Schüler den Grund finden, warum nach verneintem *considérer* und *avouer* stets der Indikatif steht. Also

Ne considérez point que je suis votre mère!
Il n'avoue pas qu'il l'a dit.

Die Ausdrücke *ce n'est pas que* und *non pas que* gehören hierher, da sie bedeuten *ne pensez pas!*

Ce n'est pas que cette beauté lui donnât de l'ombrage...
Non que je te fasse un reproche...

Ähnlich:

Comment se fait-il que vous l'ayez quitté? — Oder ist das an *je m'explique* anzuschließen?

Hier werden wir auch den Konjunktiv mit potentialem Sinn anzugliedern haben.

Il arrive que les meilleurs candidats ne sachent que répondre.
Il est possible qu'il vienne.

Dagegen:

On dirait qu'il vient te chercher. Peut-être qu'il part.

Digitized by Google

Als potential, rein gedacht ist wohl der Konjunktiv zu erklären, der den Grammatikern so viel Schwierigkeit macht:

Que cela soit vrai, j'en conviens. Qu'il ait eu tort, c'est ce qu'il avoue franchement. — Das Vorausgehen ist ja noch keine Begründung; wir haben ja dieselbe Lage in *Il est exact qu'il l'ait vue* — oder in *D'où vient qu'elle bondisse?* (Lec. de Lisle) —, ohne daß der Konjunktivsatz vorsteht. Es ist das Vorgestellte (übertragener Sinn!), das, zu dem erst noch Stellung genommen werden soll, was in dem Subj. zum Ausdruck kommt.

Der mécanisme linguistique, wie es Brunot nennt, ordnet sich der gedanklichen Klärung nicht immer unter. Zu dem obigen Beispiel mit *peut-être* fügen wir hinzu:

Je doute que cela soit vrai. Je ne doute pas que cela ne soit vrai. (Daneben aber: *sans doute qu'il m'a vu!*)

In der Klassik auch:

Je ne nierai pas cependant qu'il ne fût homme de très grand mérite.

(Man vergleiche dazu: *le discours qu'on veut que j'aie prononcé hier* — "den ich gehalten haben soll". *Qu'importe ce qu'il soit!* Br. p. 538.)

II.

Subjonctif im Relativsatz.

Obwohl die Gedanken, die den Subj. im Relativsatz bestimmen, oft dieselben sind, wie die im Satz mit *que,* muß er gesondert behandelt werden, damit die Beziehung erst einmal genau durchdacht werden kann. Wir unterscheiden natürlich drei Fälle: nach verneintem Hauptsatz, im Anschluß an den Superlativ, in finalem Sinn.

A. Wie ist der Subjonctif nach verneintem Hauptsatz zu erläutern? Er hat den Sinn des Potentialen, Gedachten.

Ce ne sont point des maximes que j'aie voulu écrire.

Elle ne craignait point de donner à sa fille un mari qu'elle ne pût aimer... (Diesen Satz erklärt Brunot als final: ich kann mich dem nicht anschließen.) Man vergleiche noch folgenden Satz:

Il ne voulait pas donner sa fille à un homme qui ne sût pas un métier... hier könnte man schon eher an finalen Sinn denken, aber ich schließe auch dieses Beispiel noch hier an.

Dagegen:

Ce ne sont pas les souliers que j'ai achetés. Man beachte, daß der potentiale und finale Subjonctif im Relativsatz

Digitized by Google

bei bestimmtem Artikel und Demonstrativpronomen ausgeschlossen sind; das liegt in der Natur der Sache.

B. Am schwersten zu interpretieren ist der Subj. im Anschluß an einen Superlativ. Er hat wohl nichts mit der Finalität zu tun, wie Otto annimmt; vielmehr liegt ihm wieder das Potentiale, Vorgestellte (man mache sich das Wesen des Superlativs einmal klar!) zugrunde. Die von Otto p. 165 angeführten Beispiele bestätigen das auf das beste: wo nichts Vorgestelltes (subjektiv!) in Betracht kommt, sondern eine Tatsache, steht der Indikativ. — Heute wird in der Umgangssprache diese "geschmackvolle Einschränkung subjektiver Feststellung", wie Jordan sie nennt (Afr. El.-Buch, p. 301), oft aufgegeben. (Vgl. dasselbe im Span.!)

C'est le plus grand artiste qui ait jamais existé.
Il est probablement (!) le dernier qui ait pensé à vous.

Dagegen:

Il vous donnera les meilleurs conseils qu'il pourra. — Hier will man das Positive betonen, nicht aber etwa das pourra in potentiale Einschränkung setzen. (Bei *pouvoir* in diesem Fall stets Indikativ!)

C'est la moindre des choses que je lui dois. — Der Relativsatz ist an des choses angeschlossen, nicht an den Superlativ.

Unterscheide:

C'est le plus jeune qui ait remporté un prix. — Die anderen Preisträger waren alle älter.

C'est le plus jeune qui a remporté le prix — die Älteren haben keinen gekriegt. *C'est qui* als Umschreibung!

Heute findet man also oft den Indikativ, ohne daß er durch die Beziehungsbedeutung gerechtfertigt würde.

C'est le seul danger qu'on pourrait craindre.
Voici le premier livre que nous avons lu. (*premier* betont!)
Voici le premier livre que nous ayons lu. (*lu* betont!)

Immerhin kann man feststellen, daß — abgesehen von den Fällen mit dem Conditionnel, das ja überhaupt gelegentlich in den Subjonctif eingreift — der Subjonctif in gepflegter Sprache nur vor Betonung des Tatsächlichen weicht. Man vergleiche dazu noch die beiden Sätze

Il se fit servir du meilleur qu'il y avait dans l'auberge.
Il se fit servir du meilleur qu'il y eût.

Auch Sätze mit *ne-que* gehören hierher.

Il n'y a que trois positions que mon nom me permette: soldat, évêque ou laboureur. — (vgl. *les seules!*) In dem Satz

Digitized by Google

Il n'y a que la vanité qui rend frivole (Otto p. 164) ist *il n'y a que* nur Umschreibung wie oben *c'est le plus jeune qui a remporté le prix.*

Hier sind wohl endlich auch die Subjonctive anzuschließen, die ohne Superlativ doch potentialen Sinn enthalten oder durch einen voraufgehenden Subjonctif gewissermaßen nachgezogen werden:

Et quel affreux projet avez-vous enfanté
Dont votre cœur encor doive être épouvanté? — (Racine)
Quelle que soit la confiance que vous ayez en lui...
Quel est le critique qui lise le livre dont il ait à rendre compte?

Daneben Conditionnel:

Un homme qui aurait fait un malheur y vivrait 10 ans en paix. (Man vergleiche span. *El que haya cometido...*)

Auch Sätze mit *quiconque* sind hier zum Vergleich mit heranzuziehen:

Vous trouverez l'approbation de quiconque aura connaissance du cas.

Am leichtesten zu fassen ist der Relativsatz mit finalem Sinn.

Il choisit un costume qu'il pût porter l'hiver.

Aber auch hier gibt es eine feine Unterscheidung zu machen:

J'ai une maison qui a un petit jardin.
Je cherche une maison qui ait un jardin pour que je puisse y installer ma basse-cour.
Il me faut une maison qui aurait un petit jardin; cela nous ferait tant de bien!

(Die Nachsätze zeigen den Sinn der Unterscheidung!)

III.

Für die Adverbialsätze scheiden wir die Konjunktionen, die stets den Subjonctif erfordern, diejenigen, die stets den Indikativ führen, und diejenigen, die je nach dem Sinn bald den Indikativ, bald den Konjunktiv haben.

A. Eine Reihe von Konjunktionen verbindet der Mécanisme linguistique — zum Teil im Gegensatz zu Altfranz. und Mittelfranz. — mit dem Subjonctif:

Venez que je vous dise.
On a ouvert la caisse avant que je sois arrivé.
Il y avait dans l'air assez de lumière flottante pour qu'on pût lire.

Digitized by Google

Je consens à louer cette maison à la condition qu'il me fasse des réparations.

B. Andere haben den Indikativ.

Comme il était son ami il se chargea de sa défense.

Auch si gehört hierher, obwohl man im Schrifttum auch noch den Subj. im Irrealis findet.

S'il venait je le lui dirais. — Si vous m'eussiez toujours aimée j'eusse tout supporté sans regret. (G. Sand.)

Über die Fortsetzung von si siehe oben.

C. Die konsekutiven Konjunktionen drücken das wirklich Eingetretene im Indikativ, das noch zu Erwartende im Konjunktiv aus.

Il a agi de façon que tout le monde l'a approuvé.
Faites de sorte qu'on ne puisse vous blâmer.

Ähnlich *jusqu'à ce que.*

Je fus très heureux jusqu'à ce que mon père mourut.
Nous resterons ici jusqu'à ce que votre oncle soit revenu.

(Stets *attendre que* mit Subj.: *Elle attendait qu'on eût attelé.*)

Beschäftigt man sich genau mit der heutigen Sprache, so ist mit dem Gesagten der Gebrauch der zusammengesetzten Konjunktionen noch keineswegs abgeschlossen. Gerade hier kann man sehen, wie das „Sprachgefühl", der Inhalt der Beziehungsausdrücke sich ändert. Die Umgangssprache „*s'ingénie à refaire une syntaxe souple*" (Brunot p. 867), indem sie einige Konjunktionen aus ihrer Erstarrung löst, andere durch neue ersetzt.

Je le regrette quoiqu'il était vraiment difficile de caractère. (Auch Flaubert braucht quoique sinngemäß mit Ind. oder Subj.)

Statt *au cas que* mit Subj. *au cas où* mit Ind. od. *quelquefois que:*

Au cas où il se présenterait, vous le recevriez, n'est-ce pas?

Zu dem obigen Beispiel mit *à la condition que* vergleiche man: *on lui ouvrit la Bastille, mais à condition, qu'il ne chercherait pas le chevalier de Rohan.* (Lanson.)

Il faut attendre encore un peu, quelquefois qu'il irait.

Statt eines finalen bzw. dubitativen Ausdrucks mit Subj. *dans la pensée que* mit Ind.:

Je n'ai point gracié Audotia, dans la pensée qu'elle m'en serait reconnaissante. (Lemaître.)

Statt *en cas que* c. Subj. *du moment que* mit Ind. zum Ausdruck der Eventualität:

Digitized by Google

Du moment que vous auriez de l'émotion, il vaut mieux que vous laissiez l'infirmière toute seule.

Statt *quoique* mit Subj. *alors que* mit Ind.:

On n'a que des mots, alors qu'il faudrait des actes.

Die neuen Konjunktionen haben natürlich einen besonderen Sinn; die Beziehungen werden immer feiner nuanziert.

Blicken wir nun auf diese ganze Untersuchung zurück! Wir wiederholen, daß nicht die Untersuchung aller Einzelheiten des Konjunktivs unser Ziel war; es handelte sich vielmehr darum, klarzulegen, in welcher Weise man ein solch umfangreiches Kapitel der Syntax in vorsichtigem Fortschreiten dem Schüler zum Verständnis bringt. Auch bei uns steht die Analyse der Beziehungsbedeutung wohl noch zu sehr im Vordergrund; in Wirklichkeit wird man jeder gedanklichen Analyse eine höchst lebendige Verankerung im Gebrauch geben müssen, damit der Schüler seine eigenen klaren Vorstellungen bekommt und nicht etwa nur die Analysen des Lehrers folgsam aufnimmt. Lebendige Anwendung und gründliches Nachdenken müssen sich gegenseitig stützen. Wenn Otto p. 190 sagt: "Der Lehrer muß sein Ziel von vornherein fest im Auge haben, den Sprachstoff erst rein gedächtnismäßig (!) aneignen lassen und das phraseologisch Erlernte in lebensfrische Determinierungen überführen" — so ist das weit entfernt vom Ideal!

Wir haben nun noch zu reden von der eigentlichen Erklärung der sprachlichen Erscheinungen. Während wir bisher davon handelten, auf welche Weise dem Schüler der heutige Stand des Französischen nahezubringen sei, könnten wir uns nun fragen, bis zu welchem Grade wir den Schüler Verständnis zumuten dürfen für die Probleme der Sprachentwicklung. Zweifellos muß der Schüler einer höheren Lehranstalt hingewiesen werden auf die Vielfältigkeit der sprachlichen Ausdrucksmöglichkeit, auf die Zusammenhänge der Sprachgruppen, auf die physiologische Bedingtheit allen sprachlichen Geschehens, auf die Spiegelung volkspsychologischer Tatsachen in den einzelnen Sprachen. Bei der außerordentlichen Schwierigkeit des Gegenstandes wird aber Vorsicht geboten sein, damit nicht dem Dilettantismus die Tür geöffnet wird. Ich halte es für besser, daß man dem Schüler Begriffe wie Analogie, Suffixwechsel, Assimilation und Dissimilation, Lautentwicklung und Flexionsentwicklung, und viele andere an greifbaren Beispielen klar macht, als daß man ihnen zu derb die Sprache darstellt als Resultat der höchst relativen Triebkräfte (cf. Otto p. 174) Klarheit, Bequemlichkeit und Schönheit.

Freilich ist es verlockend, einmal nach den Entwicklungsbedingungen gerade des Französischen zu fragen,

Digitized by Google

von dem wir instinktiv fühlen, wie sehr es dem Wesen der französischen Nation angepaßt, wie sehr es Resultat der besonderen Geistesart dieses Volkes und seiner Geschichte ist.

In welchem Ausmaß das geschehen kann, sehen wir z. B. an Voßlers Buch "Frankreichs Kultur im Spiegel seiner Sprache", das die französische Sprache in ihrer Gesamtentwicklung studiert, um daran Einblicke zu gewinnen in die Entwicklung des gesamten französischen Geisteslebens. Ob Voßlers Betrachtungsweise richtig ist, bleibe dahingestellt; es hat nicht an lebhaftem Widerspruch gefehlt; eines aber ist sicher: die Beziehungen zwischen Sprache und Kultur müssen bestehen, da beide unlösbar miteinander verbunden sind. Diese Beziehungen zu verstehen, das setzt eine so weitgehende Kenntnis von beiden voraus, daß wir uns im Schulunterricht auf das allergreifbarste beschränken müssen. Ich glaube, daß wir nicht hinausgehen dürfen über Erklärungen im Wortschatz, und daß Erklärungen grammatischer Erscheinungen außerhalb des Rahmens der Schule liegen. Leiden wir nicht schon im Deutschunterricht etwas am Ästhetizismus?

Die Übung der Grammatik.

Es wäre eine völlige Verkennung der Tatsachen, wollte man die Übung als mehr oder weniger geistloses Mechanisieren den geistreichen Reflektionen über die sprachlichen Phänomene gegenüberstellen. Die Sprache läßt sich nicht durch nüchterne Beobachtung beikommen; sie enthüllt ihr Wesen erst im lebendigen Gebrauch: wer ihre Elemente nicht meistert, der kann ihre Schönheit nicht sehen. Man kann im Gegenteil sagen, daß, da wir ja auf der höheren Schule keine Brutstätte für Philologen sind, alle Erklärung schließlich nur dem Zwecke der Einübung dient. Unser Ziel ist ja die Beherrschung der Sprache zur Erschließung der fremden Welt. Es kommt mir daher geradezu lächerlich vor, wenn man immer wieder erklären zu müssen glaubt, daß diese oder jene Übung nicht Selbstzweck sei, sondern Mittel zum Zweck. Natürlich! Das ist die ganze Grammatik!

Da ja nun eigentlich der gesamte Unterricht Übungsunterricht ist — er soll es wenigstens sein!! —, so ist eine Isolierung der einzelnen Übungsarten nicht leicht und immer etwas gezwungen. Wir werden scheiden (nach der Gewohnheit): Übersetzung und direkte Übungen. — Zunächst aber ein Wort im allgemeinen! Jede Übung wird um so besser sein, je mehr sie sich von reiner Mechanik fernhält. Der Sinn aller Übung ist es, daß sie das, was der Schüler mit Überlegung und Bewußtsein Schritt für Schritt fertigbringt, nach und nach zu so schnellem Funktionieren bringt, daß zunächst einzelne Denkphasen, dann

Digitized by Google

mehrere und schließlich ganze Gruppen fast unbewußt gemacht werden — der Weg zum Sprachgefühl! Ein mechanisches Üben kenne ich für die Sprache überhaupt nicht.

Die Übersetzung.

Für unsere Betätigung in einer fremden Sprache gibt es nur zwei Möglichkeiten: Übersetzen oder künstliche Synthese auf Grund von Regeln. Da das letztere allein nicht in Frage kommt, schon deshalb, weil ja unsere Regeln auf der Muttersprache mitbasieren, so ist unser Können in der fremden Sprache so lange Übersetzen, bis wir zu unmittelbaren Verbindungen von Erlebnissen und fremdsprachlichem Ausdruck kommen. Das setzt bekanntlich nicht allzu bald ein!! — Dies muß zunächst einmal festgestellt werden zur Ausschaltung der zahlreichen Selbsttäuschungen, unter denen die heutige Methodik leidet.

Über das Wesen der Übersetzung oder Hinübersetzung hat Otto p. 262 durchaus richtig bemerkt, daß ein Übersetzen Wort für Wort einfacher Unsinn ist und als Übersetzung in sprachlichem Sinn gar nicht in Frage kommt. Der Vorgang ist vielmehr der, daß zunächst der muttersprachliche Text zu gesamten Satzvorstellungen gebracht werden muß, ehe die Übertragung einsetzen kann. Diese gliedert die Gesamtvorstellung nunmehr in der Fremdsprache und sucht den richtigen Ausdruck. Der deutsche Text stellt also den Gedanken dar, den der Schüler in der Fremdsprache wiedergeben soll; mithin arbeitet die Übersetzung gerade auf den Sinn des fremdsprachlichen Unterrichts hin: Gedanken in der fremden Sprache ausdrücken und in der Fremdsprache ausgedrückte Gedanken zu verstehen. Ich glaube, daß die Bekämpfer der Übersetzung sich nie recht klargemacht haben, wie schwer ein Ersatz für diese Aufgabenstellung in der Muttersprache zu finden ist; leider konnten sie auch durch die Tatsachen nicht ad absurdum geführt werden, da alle Schüler im Stillen die wichtige Übung dauernd vornahmen — trotz des Lehrers!

Indem nun der deutsche Text eine ganz bestimmte Aufgabe stellt, zwingt er gleichzeitig den Schüler zur Überwindung der muttersprachlichen Bindungen. Diese Emanzipation durch die Übersetzung muß von Anfang an betrieben werden. Wo man versucht das muttersprachliche Gefühl gewissermaßen zu überlisten, wird der Rückschlag nicht ausbleiben: die gedächtnismäßige Aneignung wird dem später weit stärker einsetzenden Ansturm — denn die sprachlichen Formen sind dem Sextaner noch nicht so hell bewußt! — nicht standhalten. Otto glaubt die Anfangsübungen von den eigentlichen Übersetzungsübungen trennen zu müssen, da sie sich eng an den deutschen Text an-

Digitized by Google

lehnten; das kann ich nicht für richtig halten: der Unterschied zu den späteren Übersetzungen ist quantitativ, nicht qualitativ. Schon die Unterscheidung des Geschlechts (*la cour de la maison*!) verlangt vom Schüler eine entscheidende Trennung vom muttersprachlichen Gefühl. Dann folgen bald Fragen wie *Quelle heure est-il?* Wieviel Uhr ist es? oder *Quel âge as-tu?* Wie alt bist du? ... das kann ich nur als "Erfassung der Gesamtvorstellung und Neugliederung in der fremden Sprache" ansehen.

Es muß darauf hingewiesen werden, daß die Übersetzungsübungen für die Hausarbeit unentbehrlich sind. Es gibt Schüler, die in der Schulatmosphäre nie zu völlig konzentriertem Nachdenken kommen; sie kommen erst an Hand des deutschen Textes zuhause zum Bewußtsein der Schwierigkeiten, die sie in der Schule unter dem Einfluß des Lehrers und der Klasse gar nicht bemerkten.

Aus dem weiteren Verlauf der Übungen greife ich nur eine heraus: die Übungen von Verbformen. Mir erscheint es gerade als trockenster Grammatizismus, wenn man Verbformen nach Zeitbenennungen bilden läßt! Das ist doch etwas Künstliches! Etwas Totes! Nein, man setze dem Schüler auf Deutsch eine Zeitanwendung vor und lasse sie ihn auf Französisch wiedergeben! Also nicht: Formez la troisième personne du singulier du premier futur — sondern "Er wird uns heute besuchen". Das ist Leben. — Otto glaubt darauf hinweisen zu müssen, daß wegen der Enge des Bewußtseins immer nur eine Schwierigkeit in der Aufgabe enthalten sein sollte. Er denkt da wohl an die mit Fallen gespickten altsprachlichen Extemporalia! Aber Schwierigkeit ist doch ein sehr vager Begriff. Man wird stets nur eine neue, d. h. noch nicht genügend geübte Schwierigkeit bieten; aber das ist gerade der Vorteil der Übersetzungsübungen, daß gewisse Dinge immer und immer wieder geübt werden: jedes Wort eines Satzes ist eine Schwierigkeit! Und wie steht es denn, wenn wir sprechen wollen? Da stürzen die Schwierigkeiten auf uns ein und sollen auch noch recht schnell überwunden werden!

Wie steht es nun endlich mit der Übersetzung deutscher Texte in "idiomatisches" Französisch, das Otto ebenfalls abtrennt? Auch hier ist zunächst zu sagen, daß kein prinzipieller Unterschied vorliegt: jeder Übersetzung lege man gutes Deutsch zugrunde und immer strebe man idiomatisches Französisch an. Bei den Übungen für Fortgeschrittene glaubt nun Otto betonen zu müssen, daß sie kein "Mittel zur Sprachaneignung" wären, sondern Zielleistungen. Ein seltsamer Irrtum! Aneignung im Sinn der Übung heißt Festigung; ich kann natürlich nichts sagen und schreiben, was ich nicht schon irgendwie kenne — das gilt für jede Übung, selbst für das Einsetzen eines einzigen Wortes in einen fertigen Satz! Aber wer weiß nicht aus Er-

Digitized by Google

fahrung, wie dringend wir es nötig haben all die Ausdrücke, die in der Lektüre mehr oder minder flüchtig an uns vorüberlaufen, nun einmal bewußt anzuwenden? Erst dann werden sie uns zu eigen, ebenso wie wir eine Regel erst können, wenn wir selbst Beispiele zu ihr bilden können!! Ein kleines Beispiel: wir nehmen die Unterscheidung von temps und heure leicht und selbstverständlich hin; kommt aber nun wirklich einmal ein Satz vor wie dieser "Er hatte mir die Ankunftszeit nicht geschrieben" — dann werden wir durch den wahrscheinlichen Fehler (temps) auf die Unterscheidung hingestoßen: *il ne m'avait pas indiqué l'heure de l'arrivée!* — Ebenso *rue: route!*

Da wir für diese Art der Übersetzungen den deutschen Text nur als Gedankendarbietung betrachten, so könnte man folgern, daß freie Nacherzählungen denselben Dienst leisteten. Sie leisten manches, was die Übersetzung nicht leistet, aber die Übersetzung verlangt eine zwar idiomatisch vom Vorbild gelöste, aber gedanklich genaue Wiedergabe — und das ist von größtem Wert! Wir können im Sprachunterricht gar nicht scharf genug gegen das à peu près ankämpfen! Wenn der Schüler fortwährend die Gedanken nach seinem Sprachkönnen umbiegt (besser sagte ich wohl: nach seinem Nichtkönnen!!), dann wird der Sprachunterricht zur Pensionatsunterhaltung! Gerade wir Deutschen haben eine straffe Gedankenschulung sehr nötig als Gegengewicht gegen unsere mächtige Phantasie und unser empfindsames Gemüt.

Die direkten Übungen.

Ich unterscheide drei Arten: die sogenannten Umwandlungen, die Eigenbelege zu fremdsprachlichen Erscheinungen, die Übungen in zusammenhängender Gedankenführung in der fremden Sprache.

Die Umwandlungen gelten als das Mittel schlechthin zur Vermeidung der "grausamen" Übersetzungen. Schauen wir sie uns einmal etwas näher an, so enthüllt sich uns ein ridiculus mus! Nehmen wir zwei Beispiele von Umwandlungen:

Mon père a invité mes amis .... Mes amis ont été invités par mon père.
Je crois qu'il a raison .... Je ne crois pas qu'il ait raison.

In welcher Weise nimmt der Schüler diese Umwandlung vor? Es gibt nur zwei Möglichkeiten: 1. er macht es rein mechanisch nach auswendiggelernten Rezepten; das Objekt wird Subjekt, das Verb kommt ins Passiv, das Subjekt wird mit par angefügt. Oder: das Verb wird verneint, im abhängigen Satz tritt der Konjunktiv ein. 2. er nimmt den gegebenen Satz inhaltlich auf; sofort tritt bewußt oder unbewußt die Muttersprache in Aktion

Digitized by Google

("Überleg' dir doch mal, was der Satz heißt", rief ein Schüler einem hilflosen Kameraden zu, als ich solche Übungen der Wissenschaft halber machte!!); sie macht die Umwandlung und nun wird der Satz übersetzt! Dabei werden natürlich fortwährend verstandesmäßige Überlegungen vorgenommen. Man denke, wie wichtig die zum Beispiel bei dem Konjunktivsatz sind!! — Für mich gibt es keinen Zweifel, welcher Weg der wertvollere ist: der zweite! Der erste setzt einen mir unerträglich vorkommenden Grammatizismus voraus mit seiner schwerfälligen Nomenklatur und nimmt dem Sprachunterricht die Lebendigkeit. Daher erspare ich mir hier die übrigens sehr simplen Beispiele (cf. Aronstein, p. 64 f.!).

Die "Umformungen", die Otto sehr richtig von den Umwandlungen scheidet, sind für die Übung der Formen recht nützlich.

Für äußerst zweckmäßig halte ich die Übungen, die ich als Eigenbelege für grammatische Erscheinungen bezeichnet habe; wenn sie auch etwas den Charakter der grammatischen Künstlichkeit tragen, so sind sie doch lebendig und verbinden Verständnis und Phantasie. — Bekanntlich gibt es Schüler, die alle Regeln glänzend auswendig wissen, aber nie fähig sind sie anzuwenden. Ihnen wird man sagen: bilde einen Satz, in dem ein Subjonctif in finalem Sinn vorkommt! Keine Übung wird so gut dem Lehrer die Möglichkeit geben, falsche Auffassungen fest- und richtigzustellen. Keine wird auch die gesamte Klasse so zu freier Mitarbeit locken, keine den Unterricht so vielseitig beleben. Selbstverständlich können solche Übungen auch arbeitsteilig betrieben werden, wie es die Richtlinien anregen (Phil. Bl. 33. Jg., p. 244).

Zur Vermeidung auswendiggelernter Beispiele lasse man die Sätze im Anschluß an die Lektüre bilden; das hat auch den Vorzug, daß die Sätze inhaltlich eine Basis haben und daß der Stoff der Lektüre vertieft wird.

Wir kommen endlich zu der letzten Übungsart, der idealen aber unendlich schweren: zu den Übungen in zusammenhängender Gedankenführung in der fremden Sprache. So sehr auch das Deutsche bei den Übersetzungsübungen in die Fremdsprache zurücktritt, es bleibt immer ein störender Rest der Zweisprachigkeit im Unterricht, der vor allem die Phonetik beeinträchtigt, dann aber auch die Spannung auf die Fremdsprache verringert. Die ideale Form der Übung ist das Gespräch in der fremden Sprache. Dies muß so geleitet werden, daß der Schüler nun tatsächlich das sagt, was der Lehrer ihn sagen lassen will zum Zwecke der sprachlichen Übung. Man wird es nie etwa nur auf ein grammatisches Kapitel beziehen, da das die Lebendigkeit und Natürlichkeit stören würde; denn auch das ist ein

Digitized by Google

fundamentaler Grundsatz für alle Übungen: man darf nie das grammatische Ziel den Stoff und das durch ihn erweckte Interesse erdrücken lassen; am besten ist es, wenn der Schüler gar nicht merkt, was man "übt".

Anbei geben wir ein paar kurze Proben im Anschluß an die bekannte Novelle von Collas, Le Facteur Rural. Die erste zur Übung des Infinitifs und des Zeitengebrauchs, die zweite für den Konjunktiv.

Notre facteur où se trouvait-il quand l'orage éclata? — Il était en route pour distribuer ses dépêches.

Où aurait-il pu se mettre à l'abri de l'orage? — Il y avait une auberge au bord du bois; mais il ne voulait pas y entrer.

Pourquoi pas? — Il avait encore un grand chemin à faire.

Que fit-il pourtant? — Il entra pourtant parce que la pluie l'empêchait de continuer sa tournée.

Qui rencontra-t-il dans l'auberge? — Il rencontra un individu qui lui adressa une foule de questions.

Quelle était l'intention de l'étranger? — Il cherchait à savoir si le père Martin avait des lettres pour Mme. André.

Le père Martin de quoi était-il mécontent? — Il était mécontent qu'il fût entré dans l'auberge.

De quoi se sentait-il choqué? — Il était dégoûté que l'étranger lui adressât des questions indiscrètes.

Pourquoi refuse-t-il de faire parvenir la lettre à Mme. André par cet étranger? — Il craint que celui-ci ne remette pas la lettre.

L'étranger pourquoi brouille-t-il les lettres du facteur? — Il veut que Martin ouvre son sac et déploie ses dépêches pour les classer de nouveau.

Est-ce que Martin savait qu'il avait reçu au bureau une dépêche pour Mme. André? — Non; il ne savait pas qu'il eût (auch *avait* ist möglich! Unterschied!) *reçu cette lettre.*

Ausdruck und Stilistik.

Bisher hatten wir unser Augenmerk gerichtet auf die Beziehungen innerhalb gegebener Sätze; wir hatten festgestellt, wie wir den Gebrauch der Kasus, der Hilfsverben, der Zeiten, der Modi etc. für das Verständnis zusammenfassen können. Dabei war natürlich die Ausdrucksfähigkeit des Schülers dauernd gesteigert worden; denn alle "Regeln" waren an lebendigen Bei-

Digitized by Google

spielen "gewonnen" und geübt worden. Auf einer späteren Stufe aber wird man sich mehr oder weniger losmachen von den Zusammenfassungen; sie sollen in uns fest verankert sein und im Stillen wirken, nachdem sie eine Zeit lang vielleicht über Gebühr den Unterricht beherrscht haben. Nun wird sich alle Aufmerksamkeit dem tatsächlichen Ausdruck zuwenden. Wenn der grammatisch gründlich vorgebildete Ausländer in ein fremdes Land kommt, nehmen wir an, es sei England, dann wird er oft hören: That is quite right; but nobody would say so! Das besagt nicht nur, daß uns die Idiome fehlen, sondern wir beherrschen noch nicht die wirklich gebräuchlichen, charakteristischen Ausdrucksformen, die wir weder aus der Lehre vom Subjonctif noch aus klassischer Lektüre lernen konnten. Hierher gehören z. B. die Anordnung der Aussagen, besonders die Wahl des Subjekts; die jeweils verständlichste Form der Frage; die Behandlung der adverbialen Bestimmungen; die Verdeutlichung von Ortsangaben. Vor allem aber fehlt uns die Sicherheit im adäquaten Ausdruck, dessen Erlernung einen so breiten Raum einnimmt im französischen Unterricht: ich denke an die Grammaires d'Idées von Wirth, den Cours lexicologique von Larousse und auch an die Forderung Ballys eines Dictionnaire idéologique.

Gibt es für uns Wege, die uns diese Dinge übersichtlich machen könnten? Schwerlich! Alles, was wir zu den genannten Ausdrucksformen sagen könnten (etwa Wahl eines persönlichen Subjekts nach Möglichkeit, Vorliebe für abstrakte Substantiva, betonende Heraushebung des Fragegegenstands, Lösung der adverbialen Bestimmungen, verbale Wiedergabe vieler deutscher Ortsadverbien wie weg, herunter, herauf etc.) und ebenso über die besondere Bedeutung gewisser Suffixe und Präfixe (-able: was gemacht werden kann; -ard und -eur für "noms d'agent"; etc.), ist nicht fest, nicht zuverlässig. In der Erfassung der Ausdrücke wird sich vor allem das angeborene Sprachgefühl betätigen und bewähren. (Über den Unterschied zwischen angeborenem und erlernbarem Sprachgefühl cf. meinen Aufsatz in den Neueren Sprachen 1927, p. 272 ff.)

Sind wir hier nun schon im Gebiet der Stilistik? Nein! Die Stilistik beschäftigt sich mit dem aspect affectif du langage (Bally). Um ihn zu erfassen, müssen wir zunächst einmal die nüchterne Ausdrucksform des Gedankens zum Ausgang nehmen. Das ist schon in unserer Muttersprache eine ausgezeichnete Übung (man vergleiche Jordan, die Kunst des begrifflichen Denkens, München 1926 bei F. Bruckmann); für den fremdsprachlichen Unterricht aber gilt es hier, eine seiner größten Gefahren zu überwinden! Je mehr die "mechanisch-imitative"

Digitized by Google

Art der Spracherlernung wuchert, je mehr gut memorierte "Vokabeln" und gut geübte "Phrasen" (cf. leider auch Otto p. 196) ein erstrebtes Ziel bilden, um so mehr wird die Gedankenführung unter verbalen Mosaiks verkümmern; der Vorwurf des Verbalismus wird berechtigt. — Von dem klar gefaßten Gedanken aus erkennen wir das Wirken der Affekte in der Sprache — nach Bally. Ich weiß nicht, ob seine Definition ganz befriedigt. "La stilistique est la science de l'expression spontanée. En tant que science, elle rassemble et compare les faits de langage qui portent cette marque affirmative, elle les oppose aux formes du langage intellectuel; elle recherche aussi et surtout par quels procédés le langage arrive à exprimer les sentiments; elle s'efforce enfin de présenter les faits constatés en un système aussi simple et aussi cohérent que possible, en se fondant sur les données de la psychologie et notamment de la psychologie sociale" (Bally). Vielleicht sagen wir deutlicher: die Stilistik setzt da ein, wo nach völliger Klärung der beabsichtigten Aussage eine Wahl der Ausdrucksmittel vorliegt. (Vgl. unten Beispiel 1 und 2.)

Die Behandlung der Stilistik in der Schule ist noch schwerer als die des Ausdrucks. Die Fortschritte werden sich nur ganz allmählich aus Lektüre und Gespräch einstellen, da wir bezüglich vielleicht möglicher Zusammenfassung heute noch in den Kinderschuhen stecken. Prüfen wir nur einmal nach, wie gering die Fähigkeiten in dieser Hinsicht selbst bei den Philologen sind! — Nach der Feststellung dessen, was der *psychologie sociale* entspringt, dringen wir vor zu den *procédés consacrés du langage littéraire*, und endlich sind wir in der Lage, die persönliche Schöpferkraft des Dichters in sprachlicher Hinsicht zu werten.

Zur Erläuterung der hier unterschiedenen Stufen geben wir je ein Beispiel.

1. Die Sätze *Je cherche une maison qui ait un petit jardin* und *Je cherche une maison qui aurait un petit jardin* sind nicht stilistisch voneinander geschieden, sondern sie haben verschiedene Bewußtseinsinhalte. (cf. S. 33!)
2. Die folgenden Fragen zeigen verschiedene affektische Nuancen: *Viendrez-vous demain? — Vous viendrez demain? — Mais dites: est-ce que vous viendrez demain? — Quoi? Vous viendrez demain?* (cf. auch Bally, Traité de stylistique II, p. 187.)
3. Die Ausdrücke *hymen* und *hyménée* sind Allgemeingut der poetischen Sprache geworden; sie scheiden diese von der Umgangssprache, bedeuten aber nicht etwas für einen bestimmten Schriftsteller Kennzeichnendes.

Digitized by Google

4. Wenn bei Rostand nicht nur Sorismonde, Roxane, Franz und Christus als b l o n d bezeichnet werden, sondern auch die *île lointaine*, die Stimme Bertrands, wenn sogar der Blick Roxanes "*pose des taches blondes*", dann haben wir darin einen für den etwas schwächlichen Neuromantiker kennzeichnenden Wahlausdruck.

Wir begnügen uns mit diesen Unterscheidungen und überlassen es dem Lehrer, wie er die Schüler glaubt in der Stilistik fördern zu können, bis die Wissenschaft die Bahnen geebnet hat.

Digitized by Google

IV. Teil.

Das Sprechen der französischen Sprache.

Nach dem in den vorhergehenden Kapiteln Gesagten dürfte schon klar sein, welchen außerordentlich wichtigen Platz wir dem Sprechen der fremden Sprache einräumen. Es ist eine unbestreitbare Tatsache, daß das Sprechen einen unentbehrlichen Bestandteil bildet im Studium jeder modernen Sprache. Gerade das Sprechen verkörpert jene Unmittelbarkeit, die wir nie für eine tote Sprache bekommen können; nur sprechend erleben wir die Ausdruckskraft völlig, werden wir uns auch der feinen Klangwerte und Modulationsnüancen bewußt. Wenn sich gelegentlich vernünftige Menschen gegen das Sprechen der Fremdsprache geäußert haben, so geschah dies zweifellos zur Ablehnung eines Sprechens, das wir besser als dilettantisches Plappern bezeichnen. Auch wir sind der Meinung, daß derjenige, der sich mit Gründlichkeit einarbeitet in ein "stummes" Textverstehen — soweit das möglich ist — und sich vielleicht die fremde Kultur noch durch Übersetzungen näher bringt, den Zielen einer höheren Schule näher kommt als jener, der sich ein oberflächliches "Parlieren" angeeignet hat. Aber von Kellner- oder Pensionatsfranzösisch reden wir ja auch gar nicht; vielmehr erstreben wir einen sprechenden Ausdruck der Fremdsprache in der Form, wie wir überhaupt diese Sprache brauchen!

Erkennen wir aber die Notwendigkeit des Sprechens für irgendeine lebende Sprache an, so müssen wir es um so mehr für das Französische, die kultivierteste Sprechsprache, die vielleicht je existiert hat. Die Salons und Kabinette der Politik steigen vor uns auf; aber auch an Colas Breugnon denken wir (J'ai la langue un peu longue!); und ich behaupte, daß der, der das Französische nicht sprechend kennt, nie ein Verständnis haben kann für den esprit gaulois, nie den zündenden Schwung einer heroischen Rede empfinden wird.

Daß das Sprechen des Französischen sehr nützlich ist, bedarf eigentlich keines Hinweises. Jedes Sprechen einer fremden Sprache fördert unsere Emanzipation von den Wörtern; es erhöht aber auch unsere muttersprachliche Ausdruckskunst und schult unsere Sprachwerkzeuge (Aussprache!) und unsere Konversationstechnik (was wir sicher recht nötig haben!). Und

Digitized by Google

müssen wir noch erinnern an die Stellung des Französischen gerade als gesprochene Vermittlungssprache in der Welt! Diese Stellung hat auch das Englische trotz seiner Einfachheit und trotz der kommerziellen Überlegenheit des Angelsachsentums nicht zu erschüttern vermocht. — Und vom Standpunkt des Erziehers aus müssen wir hinzufügen, daß es zweifellos einen Schüler stark anregt und in seinem Selbstbewußtsein stärkt, wenn er eine fremde Sprache frei sprechen kann.

In der krankhaften Überfülle von Stoffen an unseren höheren Schulen sind der Sprechkunst Grenzen gesetzt; das bedarf eigentlich keiner Erwähnung. Man täusche sich aber nicht über die Möglichkeiten! Wir arbeiten auf weite Sicht, so daß der eigentliche Erfolg des guten Schulunterrichts sich erst offenbart, wenn einmal alle Energie auf Sprechen konzentriert wird. Ein in dem Sinne, der uns vorschwebt, unterrichteter Schüler muß von Untersekunda an (selbst wenn er kein besonderer Held ist) fähig sein, sich allein in Frankreich zu verständigen; und wir haben das erprobt! Aber natürlich wird sich unser Sprechen weniger auf das tägliche Leben beziehen, als auf die Geistesfragen, die den Kerninhalt jeder "humanistischen" Bildung darstellen. Daran ist nichts zu ändern; auch wir, die wir die fremde Sprache weitgehend beherrschen, fühlen uns wohler im wissenschaftlichen Gespräch als in der Unterhaltung über Küche und Haus!

Es würde von völliger Verkennung der Verhältnisse zeugen, wenn wir nach einem Platz suchten, auf den man die "Sprechübungen" stellen könnte. Sie sind unlösbar verankert in dem gesamten Prozeß der Sprachaneignung, von dem sie einen wichtigen Teil darstellen. Prinzipiell lehnen wir Sprechübungen ab, da für uns der gesamte Unterricht zu einer Sprechübung und zu einer Übung in Form von Sprechen wird! Die ad id aufgezogenen Sprechübungen werden leicht zu einem öden Geplapper! Das Plätschern in eindressiertem Frage- und Antwortspiel ist einer höheren Schule unwürdig. Vielleicht werden die Antworten gar im Chor gegeben! Nein! Jede Frage muß eine neue sein; denn der erste Wert des Sprechunterrichts ist der, daß der Schüler hören und verstehen muß! Wer viel im Ausland gewesen ist, der weiß, wie schwer das Hören ist! Jede Frage muß zuerst vom Schüler wiederholt werden; zunächst natürlich wörtlich, dann ermuntere man zu Ausdrucksänderungen bei Wahrung des Sinnes — etwas sehr Schweres! Nun kommt die Antwort als Resultat einer Überlegung, nicht als Requisit des Gedächtnisses. Entgegen den sonstigen methodischen Gepflogenheiten wiederholt der Lehrer die Antwort, auch wenn sie fehlerfrei war, damit ein einwandfreies phonetisches Bild vor den Ohren der Schüler stehen bleibt. Die Schüler können

Digitized by Google

sich natürlich auch gegenseitig fragen; bei lebhaftem Unterricht ergibt sich das von selbst; aber immer wieder muß der Lehrer teilnehmen zur "Induktion" auf die saubere Aussprache und die einwandfreie Satzbildung. "Der Lehrer darf nie außer acht lassen, daß er bei Erlernung einer fremden Sprache die Hauptquelle alles Könnens der Schüler und Hauptvorbild für ihre Aussprache ist" (Richtlinien) .... Um so toller wird einsichtigeren Epochen die Zumutung erscheinen, daß ein Lehrer 24 neusprachliche Stunden in einer Woche geben soll!

Der Inhalt der Sprechübungen — wenn wir diesen Ausdruck einmal beibehalten dürfen — knüpft also eng an den Unterricht an. Wir haben schon vom Texterarbeiten gesprochen. Die Sprechfertigkeit wird mehr im Vordergrund stehen, wenn wir ein Stück wiederholen. Die Wiederholung eines gut durchgenommenen Stückes muß jedes Mal eine höchst lebhafte Unterhaltung sein, ähnlich der vorbereitenden (cf. p. 59 f.), nur weitgreifender, das Neue mitverwendend und die Tätigkeit des Schülers durchaus in den Vordergrund stellend.

Wenn es richtig ist, daß man — entsprechend den Richtlinien — schwierige grammatische Erörterungen (besonders über neue Erscheinungen) in der Muttersprache macht, so hindert das keineswegs, daß man bekannte grammatische Erscheinungen auch in der Fremdsprache behandelt. Pourquoi ce subjonctif? — La proposition relative exprime une finalité ... oder dergleichen, das ist nicht nur möglich, sondern wir schaffen durch die endlose Wiederholung ähnlicher Fälle eine große Sicherheit und wir vermeiden den stets lästigen Wechsel der Unterrichtssprache.

Die einmal begründete Sprechfähigkeit eröffnet uns aber die reichsten Möglichkeiten zur Belebung des Unterrichts. Wir können Gespräche anknüpfen über Dinge des Lebens (möglichst nicht über die so oft empfohlene Schulumgebung!! Das ist ein schulmeisterlicher Irrtum!): Nous allons au marché! Ma mère m'appelle à la cuisine! En route pour Paris! Sur le pont! Dans le stade! etc. Da kann ein fähiger Lehrer die kleinen Geister und die kleinen Mäuler lockern! — Geradezu ideal sind die französischen Wiedergaben deutscher Märchen oder Geschichten[1]). Es wird einfach darauflos erzählt; der Lehrer beobachtet den Gedankengang des Schülers und schreibt die fehlenden Wörter an die Tafel. Das lernt man rasch so gut, daß es kein Stocken mehr geben kann. Zur Belebung kann man noch ein Bild aufhängen, das dann ähnlich wirkt, wie eine Illustration etwa in der Histoire de France von Lavisse. Eine direkte Bildbeschreibung ist zunächst bedenklich, da der kleine Schüler die

[1]) cf. Contes, transcrits par Maurice Bouchor, 3 vol., Paris, Collin éd.

Digitized by Google

Umsetzung des Nebeneinander in Geschehen noch nicht beherrscht. — Endlich kann man den Schülern auch Scherze erzählen (zum Sprechen gehört immer das Hören; eines ist ohne das andere undenkbar!) und sie sie wiedererzählen lassen; mit welchem Stolz erzählte einer meiner letzten Quintaner einem hospitierenden Kollegen die nette Geschichte von dem französischen Sergeanten, qui veut illustrer à ses gens les couleurs de la tricolore: Rouge — pour commencer par là — c'est le sang versé pour la patrie; Blanc — c'est l'innocence; car nous défendons la liberté; Bleu — eh bien ... si c'était vert ce serait l'espérance; car nous espérons être toujours victorieux!

Mit den letzteren Übungen haben wir uns schon etwas vom Gespräch entfernt. Und wirklich werden wir ja neben dem Gespräch auch die fortlaufende Darstellung üben müssen. Das geschieht zunächst als Inhaltsangabe. Bei einem Unterricht, der nicht die Texte durch Übersetzen zu Tode hetzt, wird man immer die gelesenen Stücke vom Schüler noch einmal inhaltlich zusammenfassen lassen. Das ist Sprechübung und Geistesübung. Daß der Lehrer scharfe Kontrolle ausübt über Ausdruck, Grammatik und Aussprache, halte ich für selbstverständlich. Es ist ein Rest aus weichlicher Zeit, wenn die Richtlinien glauben, daß dadurch dem Schüler der Mut genommen würde: das Gegenteil ist der Fall! Je flotter und sicherer der Lehrer korrigiert, um so zuversichtlicher spricht der Schüler, weil er auf die Hilfe des Lehrers vertraut und weiß: ich kann mal etwas riskieren; der Lehrer paßt auf und sorgt dafür, das alles richtig wird! — Ein Schritt weiter, und wir sind bei selbständigen Reden und Vorträgen angelangt.

Das selbständige Reden ergibt sich von selbst, wenn man den Schüler zwingt, einfach jedes Anliegen an den Lehrer, jede Bemerkung zum Unterricht oder was es immer sei, auf Französisch vorzubringen. Dagegen bedürfen Vorträge einer sorgsamen Pflege. Sie kommen natürlich nur für höhere Klassen in Betracht, da sie auf selbständiger häuslicher Vorbereitung beruhen. Welcher Art könnten diese Vorträge sein? Zwei Bedingungen haben sie zu erfüllen: sie müssen dem Schüler die Möglichkeit zu selbständigem Arbeiten geben und ihn fördern; sie müssen aber auch die Klasse interessieren und ihr eine Anregung geben. Diese Bedingungen werden z. B. erfüllt werden, wenn man in Obersekunda bei der Durchnahme des Mittelalters etwa an Hand von Monod oder Lavisse die Einzelheiten, für die in der Klasse keine Zeit ist, in Schülervorträgen beibringen läßt. Also die Inhalte einiger Chansons de geste; Berichte von einzelnen Kreuzzügen; Berichte über Städte (Aigues-Mortes, Carcassonne, Paris, etc.) und Bauten (eine Kathedrale oder ein Schloß oder dergl.); über mittelalterliche Musik und Lyrik;

Digitized by Google

über Theaterspiel und Turnier; etc. Der Lehrer wird dem Schüler die nötige Lektüre [1]) zu sagen haben und ihm auch sonst noch helfend zur Seite stehen. Es handelt sich natürlich nur um Wiedergabe bekannter Dinge, nicht etwa um Forschung. Der Schwerpunkt liegt im freien Vortrag, bei dem die Mitschüler sich Notizen zu ihrer Belehrung und zur Kritik zu machen haben. Anschließend findet eine Aussprache statt.

Vielleicht ist es willkommen, wenn wir noch einige Anregungen geben zu solchen Vorträgen bei der Klassik. Hier wird man zunächst einzelne Persönlichkeiten zur Bearbeitung empfehlen, z. B. Descartes biographisch, Condé und Turenne, Mme. de Sévigné, etc. Dann wird man Interpretationsübungen machen lassen an Fabeln von Lafontaine, Maximen von La-Rochefoucauld, etc. Man wird über einzelne Bücher berichten lassen, z. B. La princesse de Clèves (die prächtigste Ergänzung der Cid-Lektüre!), ein klassisches Stück, ein Buch über das 17. Jahrh. (Cinq Mars, die Beobachtungen der Lieselotte über Frankreich, etc.). Einzelne Schüler werden gern berichten über einen Maler, einen Musiker, die Gestaltung eines Theaters, die Einrichtung einer Manufaktur, etc. — Wo möglich, stelle man Bilder zur Verfügung, man gestatte musikalische Illustrationen, man benutze Projektionen.

Zum Kapitel Sprechen gehören endlich wohl auch Gedichtvorträge und szenische Darstellungen. Dem ersteren wird bei uns viel zu wenig Wert beigemessen. Hier hat endlich einmal das "Lernen" seinen Platz. Ein schönes Gedicht lernen und vortragen, das ist ein Höhepunkt in der fremdsprachlichen Betätigung. Von Sexta an versuche man die besseren Schüler wenigstens zu richtigem Verssprechen zu bringen — zweifellos eine große Kunst, die leider ja auch nur sehr wenige Lehrer beherrschen. Der Schüler lernt dabei aber auch eine größere Rede zu übersehen und melodisch zu ordnen, was seine Sprechfertigkeit fühlbar hebt. — Wir können dagegen nicht empfehlen, einen zu reichen Gebrauch von szenischen Darstellungen zu machen. Einmal sind dabei nur wenige Schüler beschäftigt, dann aber lohnt der Erfolg in keiner Weise den Zeitaufwand und die Unruhe. Gelegentliches Lesen in verteilten Rollen — z. B. bei einer Fabel — wird den Sprechton fördern. Später mag man an Aufführungen kleiner Stücke denken. Aber das alles sind Sonderfälle; für uns steht die Rede im Vordergrund des Interesses, die wir selbst machen!

[1]) z. B. Funck-Brentano, Le Moyen Age; Paris, Hachette.

Digitized by Google

V. Teil.

Die schriftlichen Arbeiten.

Sprache kommt von Sprechen. Haben wir es noch nötig darauf hinzuweisen, daß der Sprachunterricht ganz überwiegend mündlicher Unterricht ist, Sprechunterricht im wahrsten Sinn? Ja, wenn die preußischen Richtlinien ganz mit Recht betonen, daß der Lehrer für den Schüler die Hauptquelle ist, aus der ihm die fremde Sprache fließt, so wird man geradezu darin ein Kriterium für den Wert des Unterrichts gewinnen, wie reich der Lehrer den fremden Sprachton fließen läßt und wie weit infolgedessen die Schüler trinken können an dem gebotenen Strom. In diesem bewegten mündlichen Unterricht liegt die besondere, leider fast nie erkannte oder anerkannte Schwierigkeit des neusprachlichen Unterrichts. Und nur der Unverstand kann annehmen, daß das akustische Element notwendig eine Minderung des Denkens nach sich zu ziehen habe: im Gegenteil, es bringt ein Gebiet gründlicher Überlegungen mehr ins Feld!

Wenn wir aber auch zugeben, daß $^4/_5$ der Unterrichtszeit mindestens den mündlichen Übungen zukommt, so heißt das keineswegs die Notwendigkeit der schriftlichen Übungen leugnen. Wohl ist das Ohr das "Einfallstor" für die sprachlichen Kenntnisse, wie Gouin sagt. Aber nachdem sie "a été confié à l'oreille par l'exposition du maître et gravé dans l'imagination", muß ein "recueillement et une prise de possession" folgen, und zwar durch die Lektüre und die Schrift. Ja, der Wert der Schrift für die Sprachaneignung kann nicht leicht übertrieben werden. Zwei Dinge begründen das. Einmal ist das Auge die zuverlässigste Stütze unseres Gedächtnisses, besonders solange wir noch nicht völlig in der fremden Sprache zuhause sind — und das ist der Schüler nie! Selbst der Musiker bestätigt das, bei dem doch das Ohr das überragende Organ ist. Denken wir aber daran, daß es Menschen gibt, die eine ganz dürftige akustische Begabung haben! Dann aber ist bei unseren Schulkindern, besonders bei den Jungen, die Bindung der Wörter an ihre Schreibung eine solche Selbverständlichkeit geworden, daß ein Sprachunterricht ohne Schreibung von Anfang an fast unmöglich ist. Ich erkenne darin geradezu einen Zug unserer Zeit! Der Schall ist unseren positiven Jungen zu unsicher; sie verlangen nach Fixierung und

Digitized by Google

stellen sich alles schwarz auf weiß vor. — Da die schriftliche Fixierung ruhige Übersicht und gründliche Überlegung ermöglicht, hat sie gerade für den größte Bedeutung, der von Anfang an versucht den Schüler zum Nachdenken zu bringen. Und dabei ist zu beachten, daß, wenn Otto mit Recht sagt "die mündlichen Übungen bleiben der Hauptbestandteil aller schriftlichen Arbeiten", ebenso die schriftlichen Übungen eine fortwährende Stütze werden für die mündlichen. Es ist also unbegreiflich, wie sich eine Art Zwiespalt zwischen beiden Übungsformen einstellen kann. Beide arbeiten auf dasselbe Ziel los. Der vernünftig unterrichtete Schüler wird sich beim Sprechen die Schrift vorstellen und beim Schreiben wird er die Worte klingen hören!

Wir haben noch auf zwei sehr wichtige Dienste hinzuweisen, die uns die schriftlichen Arbeiten leisten. Erstens sind sie einfach unentbehrlich für die Hausarbeiten. Wir sagten schon, daß es Schüler gibt, die in der Klasse nie zu konzentriertem Selbstdenken kommen. Sie stehen entweder im positiven oder im negativen Sinn im Banne ihrer Umgebung. Erst zuhause, wenn sie allein sind, setzen sie sich klar mit dem neuen Gegenstand auseinander. Ihre schriftliche Arbeit berichtet dem Lehrer von den Überlegungen, die sie da gemacht haben, und ermöglicht es, den Schülern Auskunft zu geben über die Fragen, die sie sich zuhause vorgelegt haben. (Man vergesse nicht, daß die mündlichen Hausarbeiten ohne Kontrolle leicht mehr Schaden als Nutzen bringen können!) Zweitens gibt die schriftliche Arbeit als gleiche, gleichzeitig von jedem einzelnen angefertigte Aufgabe dem Lehrer und vor allem dem Schüler selbst die Möglichkeit der Kontrolle und des Vergleichs.

Das letztere darf nicht dazu verführen, die schriftlichen Arbeiten als Prüfungsarbeiten schlechthin anzusehen, wie es wohl geschehen ist. Die Unterscheidung Üben : Prüfen hängt ja keineswegs besonders an den schriftlichen Übungen. Als der Extemporaleerlaß kam, erkannte man nur nicht, daß auch an anderer Stelle das Prinzip erst üben, dann prüfen, nicht beachtet wurde. Ein Lehrer, der fortwährend das Notizbuch in der Hand hat, der Vokabeln "abfragt", der sich Musterübersetzungen vorführen läßt, befindet sich auf ebenso grausamen Irrwegen wie der eingefleischte Extemporalekompositeur. — Jede Tätigkeit im Unterricht muß dem Üben dienen und zugleich dem Prüfen — nicht etwa als Prüfen für die Zensur, sondern als die Frage "hat der Schüler das verstanden?", die für den Schüler mindestens ebenso interessant sein muß wie für den Lehrer. Daraus ergibt sich das Hauptprinzip aller schriftlichen Übungen: sie müssen geistige Arbeiten sein und nicht mechanische Schreibarbeiten. Die leider zu häufig noch zu beobachtende Gepflogenheit ein Stück einfach abschreiben zu

Digitized by Google

lassen, halte ich nicht für diskutabel; das ist Erziehung zum Stumpfsinn. Man lasse dann wenigstens Zeiten oder Numeri verändern!

Den Löwenanteil an den schriftlichen Arbeiten enthält natürlich das Übungsheft. Übungsarbeiten in der Klasse und häusliche schriftliche Arbeiten müssen hier zu einer Art "Tagebuch" des Unterrichts werden. Die korrigierte Reinschrift muß vom Lehrer etwa monatlich nachgesehen und verbessert werden. In einer Sexta mit 6 Wochenstunden Französisch muß das Übungsheft etwa 6 Lagen stark werden, wenn fleißig gearbeitet wird. — Mechanische Übungen, wie Durchkonjugieren von Formen, lasse man in das allgemeine Diarium machen. Zu reichlichen Gebrauch dieser Übungen können wir nicht empfehlen; das übe man lieber mündlich! — Die sogenannten Klassenarbeiten wachsen aus dem Unterricht heraus. Was im mündlichen Unterricht und in den Übungsarbeiten gründlich vorbereitet ist, das muß auch in der Klassenarbeit bewältigt werden können. Klappt es nicht, so ist nicht sachgemäß gearbeitet worden. Vernichtend aber wird die Sache, wenn die Klassenarbeit — zum Zwecke eines "genügenden" Ausfalles — nicht mehr eine neue Aufgabe darstellt, sondern die Wiederholung einer schon zweimal ins Übungsheft geschriebenen Komposition!! Das ist unaufrichtig! Die Konsequenzen liegen zu klar zutage, als daß wir darüber noch zu reden brauchten. Übrigens wäre es ganz falsch, wollte man die Klassenarbeiten ganz ihres besonderen Nimbus entkleiden. Wenn da wirklich einige nervöse Babys sitzen, die weniger gut schreiben vor Aufregung (meistens ist die Aufregung ja verkleidete Unsicherheit!), so kann man ihnen zuliebe nicht eine Übung aufgeben, an die sie sich bald gewöhnen werden und die ungeheure Vorteile für die Klasse bringt. Einmal ist das Zusammennehmen im gegebenen Augenblick die beste Lebensübung — an Willenskraft haben wir Deutschen es oft in entscheidenden Augenblicken fehlen lassen! —; dann aber ist der Erfolg einer mit aller "Feierlichkeit" betriebenen Klassenarbeit stets unermeßlich, mehr noch durch die Fehler — die in der Pause breit erörtert werden!! — als durch das, was gleich richtig wurde. Die richtig gehandhabte Prüfungsarbeit ist die wertvollste Übungsarbeit.

Welcher Art können nun die schriftlichen Übungen sein? Der verschiedensten! Untersuchen wir einige.

1. Die Übersetzung. Trotz allem, was man aus Modernität glaubte gegen die Übersetzung vorbringen zu müssen, bleibt sie die wichtigste Übung. Nicht nur der Überwindung muttersprachlicher Zwischenglieder dient sie; das ist eine von vielen Hilfen, die sie leistet. Viel wichtiger ist es, daß man in dem gegebenen deutschen Text die bestimmt gegebene Aufgabe

Digitized by Google

sieht. Gerade dadurch wird die Übersetzung zu der unmittelbarsten Übung für die lebendige Anwendung der fremden Sprache. Von dem Augenblick an, wo wir das imitative Schulgeplätscher hinter uns lassen, haben wir bestimmte Gedanken auszudrücken. Wenn ich den Sinn einer Lafontaineschen Fabel erklären soll, dann kann ich nicht eine Geschichte von Bob und Jeanne d'Arc erzählen; und wenn ich einen Franzosen um eine Adresse bitten will, dann kann ich nicht über das Wetter reden. Der deutsche Text zwingt uns auch zu bestimmter Äußerung; er schließt die fortwährende Biegung des Gedankens nach der sprachlichen Fähigkeit oder Unfähigkeit aus. Wenn die Richtlinien eine "freie Übertragung deutscher Texte" einer stockenden Übersetzung aus dem Übungsbuch glauben gegenüberstellen zu müssen, dann zeigt das nur, wie sehr man mit den Übersetzungen auf Irrwegen gegangen ist. Dieser Widerspruch existiert in Wirklichkeit gar nicht. Jede Übersetzung ist frei, insofern sie ins Französische, d. h. also in anständiges, idiomatisches Französisch übersetzt; sie ist gebunden, insofern sie einen ganz bestimmten Gedanken wiederzugeben hat.

Grundbedingung jeder Übersetzung ist, daß sie von "gutem", d. h. von klarem Deutsch ausgehen muß. Wenn der zu übertragende Gedanke in der Muttersprache nicht klar ist, dann kann man ihn nicht in eine fremde Sprache übertragen. Dann aber, wenn diese Bedingung erfüllt ist, wird die Übersetzung zur Grundübung aller Produktion in der fremden Sprache. Wenn Otto von der Übersetzung sagt, daß sie an didaktischem Werte jeder Reproduktion eines fremdsprachlichen Textes nachstehe, da sie kein Mittel der Sprachaneignung sondern eine Zielleistung sei, dann muß er auch alle mathematischen Aufgaben ablehnen und allein der Repetition von Gelöstem das Wort reden. De facto ist die Übersetzung ein glänzendes Mittel der Sprachaneignung, weil sie uns alles das, was wir aufgenommen haben, in der Anwendung sichert, weil sie uns die fremde Ausdrucksweise einmal suchen läßt, uns zwingt all die Umschaltungen vorzunehmen, die die Grundlage aller Produktion in der fremden Sprache sind, besonders auch jedes Sprechens! Nichts ist also irriger, als zu behaupten, sie sei mit dem Ziel des neusprachlichen Unterrichts, zum freien Gedankenausdruck in der fremden Sprache anzuleiten, nicht vereinbar (Ar. p. 92); bei freiem Gedankenausdruck muß immerhin die Sprache gehorsam den Gedanken sagen, den man eben ausdrücken will!

Freilich gehört zu Übersetzungsübungen, besonders auf höherer Stufe, ein Lehrer, der die Sache beherrscht. Die "Übersetzungshilfen" sind Unfug; der Schüler macht es, so gut er kann. Nun aber hat der Lehrer alle Gedanken zu sichten, die die Schüler ihm darbringen, und schließlich die richtigste Form mit ihnen

Digitized by Google

zusammen herauszuarbeiten ... genau so, wie er es bei jeder nicht stumpfsinnig mechanischen Sprechübung zu machen hat. Wir werden nie das höchste Ziel erreichen; eine vollwertige Übersetzung gibt es ja überhaupt nicht; aber darauf kommt es auch gar nicht an: wir verfolgen keine schriftstellerischen Ziele, sondern erzieherische. Eine Übersetzung kann schon sehr schlecht sein, wenn sie so weit vom Richtigen entfernt bleiben soll, wie es phonetisch fast jeder Satz ist, der in unseren Schulen gesprochen wird — und das findet man ganz natürlich!!!

Man erwarte nicht, daß wir nun die Übersetzungen aus der Fremdsprache hier anschließen. Sie haben nichts zu tun mit neusprachlichen Übungen. Daß wir gelegentlich die "Herübersetzung" zur Texterschließung anwenden werden, das war schon gesagt; aber daß wir diesen Notgriff auch noch zum Gegenstand schriftlicher Übungen machen sollten, das wäre eine völlige Verirrung. Man vergleiche auch die treffenden Ausführungen Ottos pp. 298 ff. — Dagegen empfehlen wir dem Germanisten gelegentlich statt eines Aufsatzes eine Übersetzung ins Deutsche machen zu lassen; das ist eine hervorragende deutsche Stilübung. Besonders geeignet erscheinen mir Novellen von Daudet, Maupassant, France, About, etc.

2. Die Diktate. Es war schon darauf hingewiesen worden, wie wichtig das Verstehen der Fremdsprache ist; der ganze Klassenunterricht beruht darauf, und später ist es die Grundlage des Auslandsaufenthaltes. Das Diktat ist die unmittelbare Übung dafür; über seinen hohen Wert gibt es also keinen Streit. Dagegen ist ein Wort zu sagen über die Handhabung des Diktates. Das Diktat muß langsam gegeben werden, das ist selbstverständlich; aber die Langsamkeit darf nicht zu einer phonetischen Entstellung werden, so daß ein Diktatschreiben ohne Französischverstehen herauskommt! Die Laute und die Silbengruppierung muß gewahrt bleiben; auch gewöhne man die Schüler daran, den Text zunächst gedanklich aufzunehmen (höchstens zwei- bis dreimal diktieren!!) und nicht gleich Silbe für Silbe hinzukritzeln.

Phonetische Diktate sind zu schwer für den Schüler. Dafür lasse man von Zeit zu Zeit ein Textstück phonetisch transskribieren. Das ist durchaus möglich, erfordert gar nicht viel Zeit und ist sehr nützlich. Schon in Quinta habe ich solche Übungen mit größtem Nutzen und sehr geringer Mühe anfertigen lassen.

3. Die Nacherzählungen. Sie sind vielleicht die ideale schriftliche Übung, da sie zwei wichtige Leistungen verbinden: zunächst muß der Schüler den vorgelesenen (flott und in korrektestem Französisch, und nur einmal, damit nicht das Gedächtnis die Hauptarbeit übernimmt!!) Text aufnehmen; dann muß er ihn richtig wiedergeben, mit seinen Worten, aber

Digitized by Google

unter lebhafter Befruchtung durch den eben gehörten Text. Als Stoffe kommen in Betracht Novellen, geschlossene Episoden aus größeren Werken, Märchen, Beschreibungen, vielleicht einmal ein Zeitungsartikel. Schon von der Mittelstufe an sind Nacherzählungen am Platz; aber 45 Minuten reichen im allgemeinen nicht zu, so daß man besser einen Teil einer zweiten Stunde dazunimmt. — Ein Wort über die Korrektur! Sie wird ihren vollen Zweck nur erfüllen, wenn sie versucht, die Gedanken des Schülers richtigzustellen. Daß das eine sehr schwierige Aufgabe ist, steht außer Zweifel, besonders da man zu Nacherzählungen nicht zu kurze Texte wählen kann. Aber das bloße Anstreichen von Fehlern nützt wirklich nichts. Und man vergesse nicht, nach der Richtigstellung des Schülertextes das Original noch einmal vorzulesen, damit der Schüler den idealen Ausdruck, um den er gerungen hat, nun noch einmal zu hören bekommt.

4. Die Umformungen. Trotz aller Lobpreisungen, die ihnen zuteil werden, müssen wir sie rundweg ablehnen als unnatürlich und rein mechanisch. Mir erscheint es z. B. geradezu als Unfug, wenn man Erzählungen aus dem Praesens ins Praeteritum oder aus dem Praeteritum ins Plusquamperfektum umwandelt. Das nenne ich schwärzesten Grammatizismus und Verbalismus.

5. Die Belege. Eine Übung, die scharfe grammatische Schulung verbindet mit Anspannung der Phantasie und Anwendung der Ausdruckskraft! Man schließe sie an die Lektüre an und sage z. B.: es sind Sätze aus dem Brief L'Arlésienne von Daudet zu bilden, die belegen a) den finalen Konjunktiv, b) den Gebrauch von lequel, c) die Anwendung der Inversion, etc. etc. — Man kann auch an Hand des Buches eine grammatische Erscheinung verfolgen und erklären lassen, z. B. den Zeitengebrauch, den Artikel. Man lasse die Schüler schriftliche Fragen formulieren, die auf die neu vorgekommenen Wörter und Ausdrücke führen. — Otto will Berichte der Stunden machen lassen. Kurzum — hier ist die reichste Variation möglich.

6. Das Bilden von Fragen. Zur Übung der Frageform läßt man Fragen stellen nach grammatischen Gesichtspunkten: Fragen nach dem Subjekt, nach dem Objekt, nach dem Verb. Diese Arbeiten werden leicht langweilig und ermüdend. Mehr zu empfehlen sind Fragen zum Text, vielleicht eine ganze Auflösung einer Erzählung in einen Dialog; hier bleibt das sachliche Interesse wach.

7. Inhaltsangaben. Das Zusammenfassen des Gelesenen oder Gehörten ist so wichtig, daß wir es auch schriftlich üben müssen. Die Lektüre bietet Stoff in Hülle und Fülle.

8. Der Aufsatz. Hier kommen wir wieder auf umkämpftes Gebiet. Daß sich der fremdsprachliche Aufsatz an das

Digitized by Google

im Unterricht Behandelte oder eng damit Verbundene beziehen muß, ist wohl klar. Aber was ihn von einer Inhaltsangabe unterscheidet, ist dies, daß der Schüler mehr gedankliche Produktion zeigen muß. Es wird sogar unbedingt nötig sein, daß man das Thema im Hinblick auf Nachdenken gibt, wenn man Mosaiks von Redensarten vermeiden will. Ich fürchte z. B., daß das Letztere bei vielen Themen eintritt, wie sie A. Curtius vorschlägt. Der Aufsatz muß stets eine ganz bestimmte Frage stellen. Einige Beispiele!

Man hat bei der zusammenfassenden Durchnahme von Lafontaine natürlich den prachtvollen Essai Taines über die Fable Poétique gelesen. Ein Aufsatz wird an einer anderen Fabel mit der entsprechenden philosophischen und primitiven Form die Gedankengänge Taines noch einmal darlegen.

Die Lektüre der Maximes von Larochefoucauld bringt die Aufgabe, einzelne Maximen durch Beispiele zu beleben und im Sinne oder vielmehr unter Aufweisung der Einstellung des Dichters zu erklären.

Nach der Besprechung des Unterschiedes zwischen der Romantik und dem Parnaß werden die Schüler an zwei Gedichten die Hauptunterscheidungen aufweisen.

Man vergleiche hierzu auch das geistvolle Büchlein von Lanson, Etudes Pratiques de Composition Française; Hachette 1909.

Solche Aufsätze eignen sich für häusliche Bearbeitung; sie gewöhnen den Schüler auch an den Gebrauch der unentbehrlichen Hilfsmittel, besonders des einsprachigen Lexikons (Larousse an der Spitze) [1]). Ob man in der Klasse den kurzen Essai zweckmäßig verwendet, den Hübner vorschlägt (Vortrag vom Allg. Dt. Phil.-Tag in Berlin 1924), bleibe dahingestellt. Mir scheint eine Stunde für eine freie Arbeit immer reichlich knapp; die sachlichen Überlegungen stehen da hinter dem sprachlichen Gerät zu sehr zurück, und mir scheint, daß für den Aufsatz besonders gilt, was für den Sprachunterricht im allgemeinen mehr beachtet werden sollte: rem tene, verba sequentur!!

9. Der Brief. Er ist vielleicht stets die erste Form praktischer Betätigung in der fremden Sprache, so daß die Kenntnis der Anfangs- und Schlußformeln eigentlich eine Selbstverständlichkeit sein sollte. Die Schülerkorrespondenz, die vor dem Krieg schon einen beträchtlichen Umfang erreicht hatte, ist wieder im Aufleben begriffen; und das ist nur zu begrüßen, und jeder Lehrer sollte sich ihre Förderung angelegen sein lassen. Der Brief ist aber auch eine sehr nette Form der Übung, da er uns etwas auf die höflichen Umgangsformen der Franzosen hinlenkt.

[1]) Meine Quintaner lieben ihren Larousse geradezu und stöbern zuhause stundenlang darin herum!

Digitized by Google

VI. Teil.

Der Wortschatz.

Wir werden die Gewinnung des Wortschatzes mit der formalen Texterarbeitung zusammen behandeln, da für uns beide Dinge unlösbar verbunden sind.

Wir stehen hier vielleicht vor dem schwersten und interessantesten Kapitel der neusprachlichen Methodik. Die Erwerbung des Wortschatzes hat ihren Platz allüberall und nirgends im besonderen; der Vorgang ist so komplex, daß er sich nicht völlig analysieren läßt. Hier vor allem kann man sagen, daß die Arbeit des Lehrers eine Kunst ist! Immer wieder sind die "Vokabeln" Gegenstand lebhafter Erörterungen gewesen; und ich glaube, daß noch heute 75 % der Lehrer auf dem Standpunkt stehen, daß mit einem Schüler, der "seine Vokabeln nicht lernt", eben nichts anzufangen ist. Sie sind sehr erstaunt, wenn man ihnen sagt, daß das nur eine Bankrotterklärung des Lehrers ist! — Auch so ein hervorragender Methodiker, wie Otto, steht der Frage recht hilflos gegenüber. Er sieht eigentlich nichts anderes als die Formel Fremdsprache: Muttersprache, und seine Kritik an der Reform geht an dem Wesentlichen vorbei. Schauen wir uns diese Kritik etwas an!

Otto wendet sich gegen die Bedeutungserschließung durch Anschauung und durch Umschreibung. Auch ich bin der Meinung, daß die wirkliche Anschauung (Bilder u. dgl.) keinen allzu bedeutenden Platz im Sprachunterricht hat; die Anschauung muß immer der Gedankenführung untergeordnet sein, nur als Illustration dienen; sie darf nie im Unterricht zur stummen Auskunft werden. Immerhin aber kann sie nützlich sein (man denke an den Larousse!), und ich glaube, kein vernünftiger Reformer hat durch Anschauung "die betreffende Wortform mit dem Begriff assoziieren wollen", den der betreffende Gegenstand nur repräsentiert. Es kommt vielmehr darauf an, das Wort in der jeweils vorliegenden Verbindung verständlich zu machen. Ich weiß nicht, wie sich Otto das "Erkennen des Gegenstands als solchen" bei einem Quintaner denkt; sicher ist, daß die Nennung des muttersprachlichen Wortes unter Umständen die "Erkenntnis" ganz und gar nicht fördert. — Dann aber ist es ein Kampf gegen Windmühlen, wenn man gegen die krampfhafte Ausschließung jedes deutschen

Digitized by Google

Wortes angeht. Man kann auch einmal ein deutsches Wort sagen, kann Geflügel gegen Huhn und Textilschule gegen Gewerbeschule abgrenzen; das greift aber das Prinzip, die Formel Muttersprache: Fremdsprache möglichst zu vermeiden, in keiner Weise an. — Ganz abwegig ist, was Otto über die Umschreibung sagt. Das ist zunächst etwas ganz anderes als eine Definition! Sprachunterricht ist kein Logikkolleg! Wir werden unten zeigen, ob die richtig gehandhabte "Umschreibung" für die Unterklassen unmöglich ist, weil da angeblich der Wortschatz unzureichend sei! Wenn Otto immer wieder betont, daß die "Bedeutungserschließung" durch alle Mittel der Reform ungenau sei, dann frage ich, ob man denn auch immer nachprüft, ob das deutsche Wort die "volle Bedeutung" als erkannt verbürgt!! Die Vorstellung, die sich mit einem deutschen Wort verbindet, die kann man meistens lebendig machen, ohne das Wort selbst als den bequemen Hebel zu verwenden; und wo die Vorstellung auch deutsch noch nicht ganz klar ist, da "klärt" die Übersetzung auch nicht!

Wenn Otto endlich p. 223 sagt: "Außerdem schließt es auch eine Gefahr ein, wenn das muttersprachliche Wort nicht genannt und also die fremdsprachliche Vokabel nicht mit dem alten Wissensbestande assoziiert wird: es kann dann auch nicht die Reproduktion der Vokabel auf Grund der Assoziation erfolgen" — dann stehen wir vor dem reinen Vokabulismus! Man kann ein fremdsprachliches Wort durchaus mit dem alten Wissensbestande assoziieren, ohne es an ein deutsches Wort zu ketten: man denke an *rue*, was nicht immer "Straße" entspricht (*route!!*); an *tableau, mur, sac!* Und auf eine umgekehrte "Vokabelassoziation" wollen wir ja gerade verzichten! — Machen wir uns doch endlich einmal klar, warum man das deutsche Wort vermeiden soll! 1. ist das deutsche Wort nicht immer eindeutig bestimmt, wie Otto annimmt, besonders nicht für einen Schüler. 2. Beim Übersetzen werden wir kaum zwei sich völlig deckende Wörter finden können; wenn wir aber den Gedanken wirklich genau wiedergeben, dann kommen wir meist zu Übersetzungen, bei denen der Bildgehalt der fremden Wörter völlig verloren geht; es tötet dann das deutsche Wort das gespannte Suchen, das Ringen um das fremde Wort; wenn das deutsche Wort genannt ist, lebt der Schüler nicht mehr in dem Bedeutungsbewußtsein des fremden Wortes, und das um so mehr, je treffender das deutsche Wort ist. 3. Wie daher der deutsche Text die unmittelbare Fühlung mit dem fremden Text stört, so stört das Übersetzen überhaupt die rechte Vertiefung in den Text: der Schüler richtet sein Augenmerk nicht mehr auf den Inhalt oder die feinen Beziehungen des fremden Ausdrucks, sondern auf die mehr oder

Digitized by Google

weniger mechanische Übersetzung. 4. Wir wollen gar nicht "einüben" zum Zwecke der Reproduktion, wie Otto z. B. annimmt, sondern wir wollen das vorkommende Wort irgendwie beim Schüler verankern und dann ruhig abwarten, bis es durch weitere Verankerungen völlig geklärt zu seinem Besitze wird. 5. An den formalen Vorteilen (logische Schulung, Ausbildung der Muttersprache!) des Vokabulierens zweifle ich durchaus; es ist vielleicht bequem, aber dafür geistlos und derb. Wir hoffen, einen Weg zeigen zu können, bei dem die Denkschulung einen erheblich breiteren Platz inne hat. Und ich bin davon überzeugt, daß ich sogar unserer Muttersprache durch solches Arbeiten einen besseren Dienst tue als durch die Übersetzerei.

Besser als alle Erörterungen werden hier praktische Beispiele zur Klarheit führen, und ich bedaure, nicht eine Stunde hier in Originalaufnahme beifügen zu können. Zu den folgenden Ausführungen vergleiche man meine Aufsätze über das "Erarbeiten von Vokabeln" (Arbeitsschule 1926, p. 490) und das "Erarbeiten von neusprachlichen Texten" (N. S., 1926. p. 436 ff.).

Die Erarbeitung eines Übungstextes kann auf zwei Arten erfolgen: 1. kann ich ihn frei entwickeln, ehe ich zum Lesen übergehe, so daß dann der Text fast nur noch die künstlerische (das hoffe ich vom Text!) Zusammenfassung bildet. 2. aber — und das wird der viel häufigere Fall sein müssen, da der Schüler vor allem lernen muß, fremde Texte zu lesen! — kann ich den Text "erarbeiten", ohne daß er übersetzt wird, und ohne daß dauernd Vokabeln nachgeschlagen, erfragt oder ins Oktavheft geschrieben zu werden brauchen. Als Beispiel für den ersten Weg wählen wir das erste Stück von Strohmeyer, Elementarbuch II, "Aux Bains de Mer"; als Beispiel für die zweite Art nehmen wir die für Quinta sicher nicht leichte Fabel von Lafontaine "Le Loup et l'Agneau". — Ich schicke noch voraus, daß die Erziehung zur Frage die Grundlage dieser ganzen Arbeitsweise ist; die Fragebildung ist vielleicht die wichtigste Aufgabe für den Sextaner!

Ich bemerke nebenbei, daß diese Arbeitsweise für uns ein untrügliches Kriterium ist dafür, ob sich ein Stoff für eine Klasse eignet oder nicht. Wenn Strohmeyer diese Arbeitsweise klar vor Augen gestanden hätte, dann wäre er behütet worden von den katastrophalen Mißgriffen bei der Auswahl des Gedichtanhanges: Le Chêne et le Roseau und vor allem Les Animaux malades de la peste sind für Quarta einfach unmöglich!!!

Die Überschrift Aux Bains de Mer wird gelesen, das Wort *bain*, wenn nötig, erklärt.

Qui a été déjà dans un bain de mer? — E.: *J'ai été à Ahlbeck l'an dernier.*

Digitized by Google

Qu'est-ce qu'on fait au bain de mer? — E.: *On va dans l'eau. On* (der Lehrer verfolgt mit größter Spannung, was der Schüler sagen will, und schreibt ein etwa fehlendes Wort still an die Tafel.) *nage. On joue dans le sable.*

Est-ce que chez nous aussi les enfants jouent dans le sable? — Bewegtes *Oh, oui!! Sur le bord de la Saale. Nous avons dans notre jardin un...* (Tafel!) *tas de sable où nous jouons, moi et ma petite sœur.*

Pourquoi allons-nous alors à la plage (Tafel!), *c'est le bord de la mer? — Le sable est plus propre. La mer est belle. L'air est pur.*

Bien! Qu'allons-nous construire (ist das Wort nicht bekannt, wird es erläutert durch Konstruktionsbaukasten, Konstrukteur usw.) *dans le sable?* — E.: *Nous construirons* (über die Behandlung der sog. unregelmäßigen Verben weiter unten!) *un fort.*

As-tu déjà vu un fort? — E.: *Non, monsieur; mais mon père m'a raconté du fort Douaumont.*

Où est le Fort Douaumont? — Il est près de Verdun.

Y a-t-il des forts à Jéna? — Non. — Pourquoi pas? — Jéna n'est pas... (Tafel!) *une forteresse!*

La forteresse de Verdun, combien de forts a-t-elle? — Elle a (auf Ermahnung: *elle en a*) *beaucoup.*

Un fort, où est-il situé? — Un fort est situé sur... (Tafel) *le sommet* (Erklärung durch Summe etc.) *d'une montagne.*

Peut-on entrer dans un fort? — Non! C'est fermé... (Tafel und dann Erklärung, wenn die Konjunktion noch ganz unbekannt ist!) *pour que les ennemis ne puissent entrer.*

Comment voit-on que c'est un fort français? — E.: Il y a un drapeau.

Quel est le drapeau français? — C'est (Tafel!) *la tricolore.*

Quelles sont les couleurs de la tricolore? — Bleu, blanc, rouge.

Voyez la gravure! —

Un fort dans le sable est-il solide? — (Eventuell Wort erklären durch Fremdwort!) *Non, monsieur; il n'est pas solide.*

Qui détruit le fort? — Le vent ou l'eau détruisent le fort.

Que feriez-vous si l'eau montait? — Je sortirais de mon fort.

Et si tu restais? — Je tomberais à l'eau! — Et? — Je... (Tafel!) *me noyerais!*

Qui peut te sauver? — Un homme pourra me sauver!

Quel homme? — Le gardien du bain. — C'est le maître-baigneur. En allemand? — Der Bademeister.

Digitized by Google

Jetzt ist der Stoff vorbereitet; die Schüler sind gespannt; sie sehen auch das Bildchen. Keineswegs sind nun etwa schon alle Schwierigkeiten des Textes gelöst; aber nun findet sich der Schüler leicht in den Sinn und kann an schwierigen Stellen kombinieren. Er steht ihm nicht mehr ahnungslos gegenüber — übrigens schlösse auch das ein Kombinieren selbst beim Sextaner nicht aus (!! cf. Otto p. 225), wie wir unten zeigen werden. Dieses Kombinieren ist der eingefleischte Vokabulist geneigt als Raten abzutun; er stellt erst die "Vokabeln" fest und dann wird konstruiert. Es ist aber etwas ganz anderes: es ist das dauernde Vorausdenken des Textes! Der Altmodische fragt: was heißt das Wort? Der Moderne fragt: was muß oder was kann das Wort hier bedeuten? ... Aber halten wir uns nicht mit Theorie auf! Gehen wir nun über zu dem Text "Aux Bains de Mer" im Buch!

Die ersten Schwierigkeiten werden sich einstellen in dem Satz: *Bob plante un drapeau.*

Qui connaît une plante? — Nous avons parlé du gui; c'est une plante.

Le verbe? — Planter. — Nous avons le mot en allemand! — Plantage!

Les bras croisés! Bob que fait-il avec ses bras sur la gravure? — (On le montre!!) *Il croise ses bras! Il forme une croix avec ses bras.*

Pourquoi fait-il cela? — Il est très ... (Tafel!) *fier de son fort!*

Comment tient-il sa tête? — Il lève son nez dans l'air!

Que pense-t-il? — Il pense qu'il est un grand roi, un seigneur!

Regardez attitude! C'est sa manière de se tenir, en allemand "Haltung, Stellung".

Décider est en allemand "entscheiden". *Par exemple: le maître de gymnastique décide si un joueur a touché la balle ou non. Je suis décidé veut dire: je veux absolument; en allemand* "ich bin entschieden das oder das zu tun". *Regardez maintenant la gravure! Bob à quoi est-il décidé? Il est décidé à rester dans son fort!*

Qui trouve un autre mot pour attitude décidée? — Une attitude fière. (Vielleicht zufügen: *arrogante,* wenn die Schüler das Fremdwort kennen! — Das Abpassen der Gelegenheit ist auch eine Kunst des Lehrers! Er darf nicht immer seinem "Plan" folgen!)

Le fort tremble sur sa base: trembler provient de tremulare. Qui connaît ce mot en allemand? — Tremolieren! (Beim Singen!!!) — *En chantant!* —

Digitized by Google

Très bien! Il y a des tremblements de terre! Où par exemple? — En "Japan"!

Au Japon, il faut dire. Pourquoi le fort de Bob tremble-t-il? — L'eau entre dans son fort.

Quand il le voit, est-il heureux? — Non; il a peur!

Il sent une terreur. Vous avez lu ce mot en allemand? — Terror! *En* Rußland! —

En Russie, tu veux dire. Bien! Le régiment de la terreur! — En allemand? Das Schreckensregiment. — (Man bemerke wohl, daß nichts irriger wäre als etwa zu glauben, solche langen und schwierigen Erörterungen wären ein Zeitverlust! Selbst wenn ein paar schwache Schüler nicht dauernd völlig folgen können, wird man baldigst das glänzende Resultat bei allen feststellen können! Auf keinen Fall darf man etwas unterdrücken!)

Où est l'eau maintenant? — Elle est autour du fort.

Donc: *le fort est entouré d'eau. Notre école de quoi est-elle entourée? Elle est entourée de jardins (de cours, de rues).* (Solche Sätze klären und festigen das neue Wort!)

Le bord de la mer, reste-t-il toujours à la même place? — Non, M.; la mer monte et descend à cause des ... (Tafel!) *marées.*

Signes de détresse: hier hilft schon die Geste zum Verständnis. Dann zur Festigung: *Un navire en détresse que fait-il? — Il appelle au secours par radio!*

S'évanouit: Infinitif? — S'évanouir. — Ce verbe veut dire: perdre la connaissance. Qu'est-ce qui arrive quand on s'évanouit? — On devient pâle. On tombe à terre. — T'es-tu évanoui déjà une fois? — Oui, M.; quand le médecin m'a (Tafel!) *vacciné.*

Précipiter: Le maître-baigneur, comment va-t-il au secours de Bob? — Il va très vite. Il court. — P.: *Il se précipite. Le nom de ce verbe est le précipice* "der Abgrund". *Qui a déjà été au bord d'un précipice? — J'ai été sur le Trippstein. — On descendrait très vite en se jetant dans le précipice! N'est-ce pas? Par conséquent se précipiter veut dire: courir très vite. Est-ce que vous vous précipiteriez à l'eau si l'on appelait au secours? — Oui, monsieur; je sais nager, et dans le bain nous jouons souvent "sauver".*

Y a-t-il aussi un maître-baigneur ici? — Oui. M. X. est le maître-baigneur dans le bain de X. (Man beachte, wie auf diese Weise die Wörter durch viele lebendige Assoziationen verankert werden. Und gibt es da noch einen Zweifel, daß

Digitized by Google

das deutsche Wort überflüssig geworden ist? Man kann garantieren, daß der Bademeister des Ortsbades bei erster Gelegenheit als Monsieur le maître-baigneur angeredet wird!

Die Kunst bei diesen Umschreibungen oder Belebungen liegt darin, daß man wirkungsvolle Bilder (in Gedanken natürlich!!) heranzieht und doch immer rasch wieder zum Text zurückkehrt. Der Sinn ist der: man will das Wort gleich in greifbarer Funktion darbieten, damit der Schüler es frisch erfaßt und damit er Mittel zur Assoziierung bekommt. Die Arbeit für den Lehrer ist groß; die folgende Stunde aber wird sie lohnen! Das Stück wird sitzen, so daß nun eine geschulte Klasse sich selbst Fragen darüber stellen und ein Gespräch führen kann. Und man geht weiter, ohne das Stück durch Vokabeln, Übersetzen, etc. den Schülern verekelt zu haben. Auch darauf kann man nicht oft genug hinweisen: repetitio kann leicht mater s t u l t o r u m werden! Wie ein Schauspieler eine zu oft gespielte Rolle vergißt, so hört jeder Fortschritt des Schülers an einem bis zum Überdruß "verarbeiteten" Stück auf! — Das nichtübersetzte Stück aber — Otto p. 242 verkennt die Wirkung der Überlegungs"richtung"! — steht französisch vor den Gedanken der der Schüler! Sie zitieren französisch; die Übersetzer — wenn sie überhaupt zitieren! — zitieren deutsch! Das bitte ich nur einmal zu beobachten!

Wir kommen zu der zweiten, der schwierigeren Aufgabe (obgleich man ja auch dem Strohmeyer-Stück den Vorwurf zu großer Schwierigkeit gemacht hat, wie übrigens dem ganzen Buch!?!): zu der Fabel.

La raison du plus fort est toujours la meilleure.
Nous l'allons montrer tout à l'heure.
Un agneau se désaltérait
Dans le courant d'une onde pure.
Un loup survient à jeun qui cherchait aventure,
Et que la faim en ces lieux attirait.
"Qui te rend si hardi de troubler mon breuvage?"
Dit cet animal plein de rage;
"Tu seras châtié de ta témérité."
"Sire, — répond l'agneau — que votre Majesté
Ne se mette pas en colère;
Mais plutôt qu'elle considère
Que je me vas désaltérant
Dans le courant
Plus de vingt pas au-dessous d'Elle;
Et que par conséquent, en aucune façon,
Je ne puis troubler sa boisson."

Digitized by Google

"Tu la troubles, reprit cette bête cruelle;
Et je sais que de moi tu médis l'an passé."
"Comment l'aurais-je fait si je n'étais pas né?
Reprit l'agneau; je tette encore ma mère."
"Si ce n'est toi, c'est donc ton frère."
"Je n'en ai point." "C'est donc quelqu'un des tiens;
Car vous ne m'épargnez guère,
Vous, vos bergers et vos chiens.
On me l'a dit: il faut que je me venge."
Là-dessus au fond des forêts
Le loup l'emporte, et puis le mange,
Sans autre forme de procès.

Ich beginne ruhig mit der "leçon", der allgemeinen Wahrheit. Das Wort raison macht gleich eine längere Erklärung notwendig, da es in dem vorliegenden Gebrauch dem Schüler rein gedanklich erhebliche Schwierigkeiten bereiten dürfte. (Der Gegensatz zwischen Übersetzung und Gedankenbildung tritt dabei zutage!) *Deux garçons sont devant une assiette avec des gâteaux. Le petit dit: ce morceau est à moi; tu as mangé les trois autres. Le grand dit: j'ai faim, donc je mangerai encore ce morceau. — Qui a raison? — Le petit. — Qui prend le morceau? — Le grand; car il est plus fort et le prend par force. — Vous voyez donc que la raison du plus fort* (man füge hier die Wörter Recht, Grund, Anspruch zur Erläuterung bei!) *est la meilleure. Mais est-ce juste? — Non, Monsieur; c'est brutal. Vous voyez la différence entre "la loi" et "la raison".*

Qui explique agneau? — C'est un petit mouton. — Pourquoi petit? — Il est encore jeune. — Quel âge a-t-il? — Moins d'un an. (Man beobachte, wie die Grammatik hierbei immer und immer wieder ihre beste Übung findet! cf. oben!)

Courant: cela provient de quel verbe? — De courir. — Bien; nous parlons d'un courant d'air: quand est-ce qu'il y a un courant d'air? — Quand la porte est ouverte. — Où y a-t-il un courant d'eau? — Dans une rivière, dans un ruisseau.

Dans le courant d'une onde: vous voyez ce mot chez le coiffeur! — Ondulation, ondulieren! — *Donc, on fait dans les cheveux des femmes ...? — On fait des ondes* (Handbewegung dazu!). —

Pourquoi y a-t-il des ondes dans le ruisseau? — A cause des cailloux, des pierres; peut-être à cause du vent.

L'agneau que peut-il faire dans le courant de l'onde pure? — Il peut se baigner ou boire.

Digitized by Google

Il boit. Regardez le mot du texte: désaltérer. Qui comprend la syllabe dé? — Nous avons eu détruire; dé est "kaputmachen". *— Défaire, tu veux dire. Que "défait-il?" — Il défait sa soif.* (Diese ganze Erklärung geht weit über die einfache Bedeutungserklärung hinaus!)

Survient: pensez à surprendre et expliquez le préfixe sur! — Überraschen und darüber zukommen.

Où avons-nous lu la syllabe jeun? — Jeunesse! — Ce n'est pas cela; on n'entend pas qu'il y a en effet un e dans jeun. Mais pensez aux repas! — Déjeûner. — Nous voyons de nouveau dé: que défait-on par le déjeûner? — La faim!! — Pourquoi a-t-on faim le matin? — On n'a pas mangé dans la nuit. — Très bien; on a jeûné! Les catholiques jeûnent le vendredi. Pourquoi à jeun? C'est comme notre expression auf schmale Kost setzen. (Dieses ist nur eine Illustration, keine Erklärung!)

Aventure: en allemand? — Abenteuer. — *Quelle aventure cherche-t-il? — Il cherche quelque chose à manger. — Oui; il cherche son déjeûner!! Que mange-t-il? — Des poules, des poulets, des moutons, des agneaux.*

Nous connaissons troubler. Quel mot est-ce qu'il y a là-dedans? — Trubel. *L'agneau que peut-il troubler? — Il trouble l'eau. — Quel mot avons-nous ici? — Le breuvage. — C'est l'eau que boivent les animaux. Vous connaissez les bassins de bois ou de pierre où boivent les animaux en pâture* (auf der Weide!): *ce sont des abreuvoirs.*

Hardi: on appelle hardi celui qui a trop de courage, qui risque beaucoup. L'étymologie est notre "hart"; *donc quel h avons-nous? — h aspiré. — Comme dans quel autre mot? — Comme dans haut, hache, héros.* (Solche Lautgesetze sind von Sexta an zu erwähnen.)

Rage: genre? — La rage; nous disons en allemand "Die Rage". (Hier kann eine kurze Repetition der Wörter auf -age angefügt werden.)

Châtié: analysez ce mot! — ch provient de c comme Charles: Karl, *Chevalier*: Kavalier. *Le circonflexe remplace s;* kastieren? *— Non; mais kasteien! Qui se châtiait? — Les moines* (Tafel) *se châtiaient. Pourquoi? — Pour se punir. — châtiment est punition.*

Témérité: l'adjectif est téméraire et veut dire hardi, que nous avons eu tout à l'heure. Il y a eu autrefois un duc Charles le Téméraire, en allemand Karl der Kühne. (Evtl. witzige Anknüpfung an einen Karl in der Klasse!)

Digitized by Google

Que ... ne se mette pas ...: une autre forme? — Ne vous mettez pas! (evtl. an "daß dich der Teufel hol" anknüpfen!) — — *La colère est en allemand* "Zorn". *Pensez à notre mot* "Er hat einen Koller"!

L'agneau pourquoi appelle-t-il le loup Votre Majesté? — Il a peur!

Considère: c'est regarder. L'agneau montre sa place au loup et lui dit: regardez où je suis! Où est-il? — Il est au-dessous du loup.

Pourquoi dit-il "je vas"? Comment devrait-il dire? — Je vais! — Très bien; mais l'agneau est encore petit et ne connaît pas les formes des verbes irréguliers aussi bien que vous. Les petits Français font souvent cette faute et aussi les adultes (Erwachsenen! — Man beobachte, wie oft ein so nebenbei in lebhaftem Zusammenhang gesagtes Wort von diesem oder jenem gemerkt wird! Aller Wortschatzunterricht besteht im Gelegenheitgeben, nicht im Aufgeben!) *sans instruction disent: je vas, comme nos paysans disent* "ich rufte".

Il y a encore un mot difficile: plutôt! — C'est plus tôt "eher". — *Oui! Mais comment pourrait-on dire ici en allemand?* — Betrachten Sie lieber ...! — *Traduisez* "Schimpf nicht; hilf mir lieber!" — *Ne grondez pas; aidez-moi plutôt!*

Que ne peut-il pas troubler? — Il ne peut pas troubler le breuvage. — Il y a ici dans le texte un autre mot! — La boisson ... du verbe boire.

En aucune façon: nous parlerons plus tard de cette forme.

Que veut dire: reprit? — Elle répondit. — Qu'est-ce que "reprit" le loup? — Il reprit la parole.

Cruelle: comment trouvez-vous le loup? — Il est mauvais! — Pourquoi? — Il fait du mal à un petit agneau. — Il est cruel! Le mot allemand? — Grausam (gruselig kann auch herangezogen werden.) —

Médire: nous avons eu content et mécontent; que veut dire alors médire? — Dire du mal sur quelqu'un, surtout quand il ne l'entend pas.

L'agneau a-t-il médit du loup? — Non! L'an passé l'agneau n'était pas encore né.

Les petis agneaux comment se nourrissent-ils? — (Selbst wenn man in so einem Hilfssatz ein deutsches Wort — sich nähren — geben muß, ist das Prinzip nicht erschüttert: das Wort dient hier nur zu einer Erklärung und zieht die

Digitized by Google

Aufmerksamkeit nicht von dem französischen Text und dem französischen Zug der Stunde ab.) — *Ils boivent à leur mère. — On dit: ils tètent (ou tettent) leur mère.* — (Im Norden an das plattdeutsche "Titten" anknüpfen!)

Epargnez: c'est le mot allemand "sparen". *Les bergers et les chiens que font-ils avec les loups? — Ils les chassent et les tuent. — Et ils ne leur donnent pas pardon: ils ne les épargnent pas. — On parle aussi de la caisse d'épargne; qu'est-ce?* — Sparkasse.

Où l'emporte-t-il? — Il emporte l'agneau dans la forêt. — Au bord de la forêt? — Non! Loin dans la forêt! — Oui, au fond de la forêt. On parle aussi du fond d'une bouteille; c'est tout en bas.

Es folgt Gesamterörterung des Inhalts; das interessiert uns hier nicht unmittelbar. Dagegen ist nun *aucun* noch zu erörtern.

Nachdem wir die Arbeitsmethode, die zur Erwerbung eines Wortschatzes führt, praktisch gezeigt haben, wollen wir versuchen, einige Prinzipien herauszuschälen. Der Leitgedanke ist der: der Schüler soll die fremden Wörter nicht mit einzelnen deutschen Wörtern assoziieren, sondern er soll das fremde Wort in einer oder mehreren gedanklichen Verbindungen aufnehmen ("erleben" — wie man heute gern sagt). Es ist ein Irrtum, wenn man glaubt (wie Otto), daß der Schüler durch die Nennung des deutschen Wortes gleich den ganzen Komplex von Vorstellungen vor sich auftauchen sieht, der sich an dieses Wort anknüpfen könnte; damit würde der Sprachunterricht zu einer Art Einsetzspiel ohne eigentlichen geistigen Gewinn. Wir wollen dagegen das Wort aus dem vorliegenden Text immer neu gewinnen und tiefer erkennen. Das deutsche Wort ist auch keineswegs immer eindeutig bestimmt (Otto, p. 229); in unserer Fabel ist colère wohl durch "Zorn" eindeutig, aber welche Wörter erklären eindeutig raison, à jeun, médire, troubler usw.? — Ob sich der Schüler das Wort beim "Lernen" leise sagt oder laut, es findet bei den "Wortgleichungen" entweder gar kein Erlebnis der Bedeutung statt, sondern nur reine Mechanik, oder aber besten Falls ein Erlebnis des deutschen Wortes. Dann wird der Textinhalt mit dem deutschen Wort gefaßt, und das fremde Wort wird die hassenswerte, den Genuß störende Vokabel. Das deutsche Wort ist das Faulkissen für den, der nicht in den fremden Ausdruck eindringen will. Es stört jene idealste Auswirkung des neu eroberten Wortes, daß es nämlich irgendwie das Gesamtbild der fremden Sprache aufbauend vervollkommnet; das wird erreicht, wenn wir den Schüler das Wort sozusagen in Funktion betrachten lassen. Das ist es eben auch, was Otto mit

Digitized by Google

dem durchaus vagen Ausdruck "einlesen" (p. 229) als das Wichtigste zugibt.

Aus der Gesamtheit der Maßnahmen zur Aneignung eines Wortschatzes (denn hier gilt vor allem je prends mon bien où je le trouve!) schälen wir folgende heraus:

1. Die Analyse. Der Schüler muß daran gewöhnt werden, daß er sich sofort jedes Wort darauf ansieht, ob er etwas feststellen kann. (Der Vokabulist schlägt sofort nach!! Kerschensteiner sagte einmal sehr treffend: Wann einem nichts einfallt, da schlägt man im Lexikon nach!!) Was könnte er feststellen? Zunächst Etymologisches. Man hat auch in einer Sexta so unendlich viele Möglichkeiten zur Etymologie durch Fremdwörter, Lehnwörter und Wörter, die die gemeinsame indogermanische Wurzel verraten, daß hierdurch die Aneignung außerordentlich gefördert wird. Ich erinnere nur an die Militärausdrücke, Handel und Verkehr usw. (*front, quartier, bagage; comptoir, détail, en gros; ligne, police, route*). Es tut gar nichts zur Sache, wenn einige Ausdrücke im Lauf der Zeit einen verschiedenen Weg genommen haben, wie *perron* (*quai*), *parterre* (*rez-de-chaussée*), *bureau* (*étude*); das gibt vielmehr die Möglichkeit an die Hand, die fortwährende Entwicklung der Sprachen zu belegen. — Bei den Lehnwörtern denke man vor allem an die aus dem Germanischen stammenden wie hache (Hacke), *auberge* (Herberge), *hutte* (Hütte); umgekehrt Portal, Arkaden. — Indogermanisch: *père*: Vater (Der Pater); *plâtre*: Pflaster (gr. πλαστός); *pêcher*: fischen; etc. — Man denke auch an die Wochentage!

Das etymologische Erkennen wird man fördern durch Darlegung einiger Lautgesetze. Hierher gehören unbedingt die folgenden:

a) lateinische Endung -a zu frz. -e; die anderen fallen. (*porte*: porta (westphalica!); *claire*: Klara; *patrie*: patria.

b) ca im Anlaut zu che: *chevalier*: Kavalier; *cheminée*: Kamin; oder cha: *Charles*: Karl; Kastanie: *châtaigne*; *chat*: Katze. — Auf genaue historische Grammatik kommt es hier natürlich gar nicht an; die Klärung mag man mit der Zeit herbeiführen.

c) Der circonflexe ersetzt ein s: *hâte*: Hast; *fête*: Fest; *châtier*: kasteien.

d) h aspiré in germanischen Lehnwörtern: *hache*: Hacke; *harnais*: Harnisch; *hardi*: hart.

Vielleicht kann man noch andere mit Nutzen zufügen. (l vor Konsonant > u.)

In zweiter Linie wird man Verbindungen innerhalb der Sprache selbst suchen.

Digitized by Google

a) Wörter gleichen Stammes: *prendre — prise, prison, prisonnier,* etc. *Joyeux — joie, réjouir; jouer — le joueur, le jouet, le jeu,* etc.

b) die Präfixe und Suffixe sind in ihren Grundbedeutungen dem Schüler geläufig zu machen. *re*—dt. "retour": *revenir,* etc. *pré* — dt. Präsident : *prévoir,* etc.; *dé* — von *détruire* gegenüber *construire* aus : *défaire,* déjeuner, etc. — *con* — dt. Konstruktion: *construire, composer,* etc.; *dis* — dt. Dispensieren: *dissoudre, disparaître,* etc.

Es tut wiederum nichts zur Sache, daß oft die Präfixe die einfache Bedeutung verloren haben (vgl. Bally, Stilistik, Bd. 2) *-ette* dt. *Annette : maisonette, fillette;* dann auch *poulet, oiselet,* etc.; *-ion* dt. die Konstruktion (Subst. der Handlung): *description, répétition,* etc. — Im Laufe der Zeit wird hier viel zu machen sein für Geschlecht und Sinn (*-ment, -eur, -ié; -able, -ant;* etc.).

Anmerkung: Auch Etymologien, die man selbst heranholt, können wichtige Stützen werden. *bonheur* und *malheur* machen vielen Klassen immer noch Schwierigkeit im Geschlecht; man erkläre sie ruhig (die Augurn sind einigen Sextanern sicher schon bekannt!), und diese neue Verknüpfung erweist sich als sehr nützlich. — Dasselbe für viele andere Wörter.

Man verstehe recht: die Analyse ist eine höchst wertvolle Stütze; zu ihrer Wirksamkeit bedarf sie aber der Ergänzung durch eine lebhafte Textbindung. *châtier* ist zwar durch die Etymologie bzw. das dt. Fremdwort klargelegt, aber sein Leben in der französischen Sprache bekommt es erst durch die Verbindung *Tu seras châtié de ta témérité!*

2. Die Umschreibung. Wir unterscheiden verschiedene Dinge.

a) Ein Wort kann durch Definition in seiner Bedeutung festgelegt werden. Abgesehen von dem Nutzen, den der Sprachunterricht daran hat, leistet hier der Sprachunterricht dem allgemeinen Denken und der deutschen sprachlichen Bildung des Schülers Vorspann. Denn Definieren ist nicht unsere starke Seite; das dürfen wir uns eingestehen; sein Platz in unserem Unterricht ist mehr als ärmlich. — Bei den Definitionen, die wir einem Sextaner oder Quintaner geben, werden wir die Anschaulichkeit nicht vergessen dürfen. Also aus Strohmeyer, El.-B. II, Stück 5: *une veuve est une femme dont le mari est mort. — Une rançon est une somme d'argent qu'on payait autrefois pour délivrer un prisonnier de guerre. — La dot c'est l'argent que les parents donnent à une fille qui se marie.*

Digitized by Google

b) Beschreibung eines Wortes oder Ausdrucks durch andere Worte. *Les usages du temps: on le faisait ainsi en ce temps; chez nous c'est l'usage qu'on se tient à gauche d'une dame*, etc. *timidement: elle avait peur; elle n'osait pas offrir si peu. reconnaissance: on est reconnaissant envers ceux qui nous ont fait du bien; on les remercie; on répond à leur bonté.*

c) Einsetzen in eine Handlung.
siège: à la guerre on enferme une forteresse pour la forcer par la faim à se rendre: voilà ce qu'on apelle faire un siège. (Ist es noch nötig darauf hinzuweisen, was dieses Verfahren an allgemeiner Belehrung mit sich bringt!!)
prodiguer: donner en abondance; quelquefois aussi donner trop! Vous connaissez la parabole (Tafel und Deutsch!) *du fils prodigue, qui avait dépensé toute sa fortune.* (Nichts ist wertvoller für den Wortschatz als die Heranziehung von Ausdrücken von geschichtlicher oder literarischer Bedeutung!)
agréer: on termine les lettres par la formule: Agréez, Monsieur, l'expression de ma considération ....

d) Der Gegensatz hilft oft zur Erläuterung eines Wortes.
inquiet: elle n'était pas tranquille.
grièvement: il n'avait point une blessure légère, facile à guérir!
dehors: était-il dans la chambre? — Non! il était dehors.

e) Synonyme ergeben sich von selbst, wenn nämlich welche zur Verfügung stehen. Es ist das ärmlichste der hier angeführten Mittel.

3. Die Hinführung vor den fraglichen Ausdruck ist das geistvollste Mittel der Bedeutungserschließung. Beispiele aus Lafontaine:

La treille (Renard et Raisins): *où avez-vous vu des raisins? — A la maison de notre voisin. — Est-ce que la vigne est grande? — Oui. Elle monte jusqu'au premier étage. — Comment se tient-elle? — Il y a à la maison ...? — Une treille!*
ramée und *fagot* (Mort et Bûcheron): *les pauvres achètent-ils leur bois à brûler? — Non; ils vont dans la forêt pour chercher du bois. — Quelle sorte de bois ramassent-ils? — Ils ramassent de petites branches. — C'est la ramée. Et comment la portent-ils? — Ils font un ... — Un fagot.*
Corvée: le seigneur protégeait les paysans; et les paysans que devaient-ils faire? — Ils devaient payer des impôts. — Et s'ils n'avaient pas d'argent? — Ils devaient travailler pour le seigneur. — Ce travail c'est la corvée. (Dann weiter unter Benutzung der Verwandtschaft mit *courber!*)

Digitized by Google

4. Die Kombination aus dem Text ist von der untersten Klasse an möglich und nötig. Vom Raten ist das sehr weit entfernt! Es ist die Frage: was muß oder kann das hier heißen — statt der "Vokabelfrage". Wir bemerken schon hier, daß Vokabulare jeder Art der Verderb für einen wirklichen Arbeitsunterricht sind, da sie den Schüler der Kombination entheben! — Die Beispiele sind aus Les Oranges von A. Daudet.

(*l'orange*), *où l'arbre n'a rien laissé qu'une mince attache verte ... Qu'est-ce qu'il y a de vert à une orange? — Le petit bouton par lequel elle a été tenue, attachée à l'arbre; par conséquent c'est l'attache.*

fruits factices: quels fruits y a-t-il à l'arbre de Noël? — Des pommes. Bien; d'autres encore! — Des fruits de sucre, de chocolat. — Les a-t-on cueillis? — Non; le confisier les a faits. — Donc ce sont des fruits factices.

de la serre chaude où il passe l'hiver ... L'oranger chez nous, où passe-t-il l'hiver? — Dans une maison à larges vitres, qui est chauffée. — C'est la serre chaude. — Man vergleiche auch oben bei der Fabel das Wort *désaltérer*! Hier sind übrigens absichtlich sehr leichte Wörter gewählt, um zum Bewußtsein zu bringen, wie rasch jetzt im allgemeinen "nachgeschlagen" wird. Bei lebhafter Textinterpretation wird man gerade an schwierigen Stellen viel mit der Kombination erreichen.

5. Daß die Übersetzung nicht völlig ausgeschlossen bleibt, hatten wir schon betont. Wo wir sie verwenden aber, da soll sie uns nicht einfach zur Bedeutungserschließung dienen — es sei denn bei Namen von Tieren und Pflanzen oder bei schwierigen Abstrakten —, sondern zur Aufweisung besonderer Ausdrucksverschiedenheiten. Beispiele aus Strohmeyer, El.-B. II, 2. Lektion:

sa bosse de derrière — die Bedeutung ist leicht zu klären; die Übersetzung aber (Hinterbuckel!) bringt uns auf die im Französischen nicht mögliche Wortzusammensetzung, womit wir auf die produktive Sprachverwendung hinarbeiten.

Bob agita son mouchoir — er wedelte mit dem Taschentuch: die Übersetzung hilft zum besseren Verständnis des im Franz. transitiven Verbs (*agiter*).

en signe d'encouragement — zur Ermunterung: die Übersetzung bringt uns auf die zusammengesetzte Präposition, die wir dann anderen gegenüberstellen können, wie *en vue de*, etc.

Zum Schluß noch einige Bemerkungen. Die erste betrifft die sog. Mnemotechnik, d. h. das Merken von Wörtern mit

Digitized by Google

Hilfe von Stützen, die mit dem Inhalt gar nichts zu tun haben. Sie sind prinzipiell zu verwerfen, da sie nicht bildschaffend sind und da sie im gegebenen Fall auch noch versagen können. Eine gewisse Berechtigung — auch hier denke ich an Molières je prends mon bien où je le trouve! — hat die Mnemotechnik bei Unterscheidungen, die man nicht inhaltlich stützen kann, etwa wie wir, die wir nicht tief in der Astronomie drinstehen, uns die Mondentwicklung an Z und A merken. Ähnliche Hilfen mag man geben zur Unterscheidung von *le* (*der!*) *voile* und *la* (*das!*) *voile; le mémoire* (memorandum) und *la mémoire* (die Kunst des Merkens); oder sonst etwas — ich bin darin nicht "Fachmann".

Weit kritischer ist die Frage der Gruppierungen. Wir können da zunächst das wiederholen, was Aronstein p. 47 der Engl. Meth. sagt: "Die Methode, die Wörter nach sachlichen Gesichtspunkten zusammenzustellen, ist gerade in den neueren Sprachen ... lange sehr beliebt gewesen. Eine Fülle von Vokabularien und Gesprächsbüchern, die die Welt der sinnlichen Anschauung und die innere Welt des Denkens, Fühlens und Wollens behandeln und die, vom Schulzimmer und menschlichen Körper ausgehend, immer weitere Kreise der Wirklichkeit in ihren Bereich ziehen, dienen diesem Zwecke. Es ist schon im ersten Teile dieser Methodik darauf hingewiesen worden, daß diese Methode der stofflichen Gruppierung der Wörter nur einen sehr bedingten Zweck hat...." Aber ich glaube, daß auch die von Aronstein im weiteren als berechtigt bezeichneten "psychologischen" Gruppierungen nicht der Erwerbung eines Wortschatzes dienen, sondern diesen allenfalls ordnen und festigen können. Mir scheint es, als ob alle solche Gruppierungen die Wörter vom gefühlsmäßigen Verankern wegführten und auf die glatte Bahn des Gedächtnisses schöben.

Von der allergrößten Bedeutung aber ist die Frage, welche Wörter man zuerst an den Jungen heranbringen muß und wie sein Wortschatz überhaupt zu orientieren ist. Wir wollen hier nicht einen Plan aufstellen, sondern nur ein Prinzip zu gewinnen suchen. Der Unterricht an der höheren Schule hat eine Zeit der Inflation des "Praktischen" gehabt. Dieser "Positivismus" hatte das Gute, daß er den neusprachlichen Unterricht lösen half von historisch-latinisierenden Stoffen (vgl. noch das Lesebuch von Ploetz!), er beging aber den Irrtum, zu verkennen, daß rein praktische Ziele nie und nimmer das Ziel für uns sein dürfen. Wenn man also einer Tertia oder Sekunda als "Lektüre" den Petit Parisien von Kron (an sich ein sehr nützliches Buch!) vorlegt, dann ist das eine katastrophale Verirrung! Wir haben darauf unser Augenmerk zu richten, daß das Vokabular, das wir an den Schüler heranbringen, konstituierend sei für den

Digitized by Google

Aufbau des Sprachgefühls und das Verständnis der französischen Kultur. Unter diesem Gesichtspunkt haben wir auch die Übungsbücher zu werten. Weder die geschraubten Ausdrücke einer Buchgelehrtensprache noch die saftlosen Geschichten von Bob und Tim (eine gesunde Quinta von Jungen fühlt sich schon durch den Polichinelle, Strohm. El. II, Lektion 2, abgestoßen!) sind das Richtige, sondern das was den Jungen wirklich bewegt, sei es als Geschichte (Bayards Heldentum und Jeanne d'Arc), als frisches Leben (Kriegsspiel und Geschäftsleben), oder als poetische Anregung (Fabeln und Märchen!) und Nachrichten von Land und Leuten Frankreichs.

Hier ist endlich ein Wort zu sagen über die Aneignung der sog. unregelmäßigen Verben. Nachdem man glücklicherweise eingesehen hatte, daß eine Aneignung en bloc in Quarta ganz abwegig war, werden nun regelmäßige Verbformen auf den Lesestoff von Anfang an verteilt; man läßt sie dann als Vokabeln lernen — der andere Abweg! Das Verbschema ist eine so unentbehrliche Stütze, daß wir es von Anfang an heranziehen müssen. Und um diese schwere Aneignung zu bewerkstelligen, müssen wir alle Hilfen einer modernen Klasseneinrichtung heranziehen. Z. B. wird man großen Nutzen daraus ziehen, wenn man täglich an eine der Seiten- oder Rückwandtafeln die Formen von 6—10 Verben (soweit sie dagewesen sind natürlich, aber in vollen Zeiten!) anschreiben läßt durch einen Schüler, vor der Stunde und unter Aufsicht eines Vertrauensschülers. Im Laufe eines Jahres sitzen diese Verben völlig fest, wie die Erfahrung mir bestätigt hat.

Digitized by Google

VII. Teil.

Die Lektüre.

Die Lektüre steht im Mittelpunkte des neusprachlichen Unterrichts und nimmt drei Viertel der zur Verfügung stehenden Zeit ein. Die sprachliche und sachliche Behandlung der Lektüre sind entscheidend für den gesamten Erfolg, einmal für die Sprachaneignung, dann für all die hohen weiteren Ziele, die wir auf der höheren Schule mit dem fremdsprachlichen Unterrichte anstreben. Kein Wunder, daß sich eine ganze Reihe von wichtigen Fragen an dieses Kapitel der Methodik knüpfen, bei deren Beantwortung wir teilweise stark abweichen müssen von dem Althergebrachten.

Wir beginnen mit dem Rangstreit, der sich gelegentlich geltend gemacht hat zwischen den beiden Zweigen der Ausdeutung, der sprachlichen und der sachlichen. Wir stellen das tatsächliche Vorhandensein dieses Rangstreites fest, ohne seine Notwendigkeit anzuerkennen; denn wenngleich der Lektüre die Doppelrolle zufällt als sprachlicher Lehrmeisterin und als Vermittlerin fremden Denkens und Fühlens, so gehen doch in gutem Unterricht beide Dinge so sehr Hand in Hand, daß sie sich gegenseitig stützen, ja bedingen. Das Verständnis eines fremden Textes ist ohne die sprachliche Fähigkeit nicht möglich; die Sprachaneignung aber kann ich mir ohne sachliches Interesse am Text überhaupt nicht denken. Gerade das letztere ist leider zu oft verkannt worden: unser gesamter Sprachunterricht leidet an Zermahlung der Texte! Das geht bei den Lesestücken der Sexta los: wenn man drei bis vier Wochen an einer Lektion herumpaukt, weil sie immer noch nicht "sitzt", dann versinkt man in dem Sumpf des Abscheus von seiten der Schüler für den Text, in dem auch kein sprachlicher Fortschritt mehr möglich ist. Repetitio est mater stultorum muß man dann wieder mit meiner Variante sagen! — Und wenn in einer Oberklasse — und das ist keine Seltenheit!! — zu einem Stück von Corneille, Molière oder natürlich auch Shakespeare ein halbes (oder dreiviertel!) Jahr verwandt wird, dann müßte solcher Unterricht polizeilich verboten werden! Hier ist Wandel dringend nötig. Das sachliche Interesse zu wecken und wachzuhalten ist die vornehmste Aufgabe für jede Lektüre; wer über die Fest-

Digitized by Google

stellung des Inhalts nicht dazu kommt, der ist ein Stümper; wer es fertig bringt, den Text zugleich auch noch restlos auszunutzen zur Sprachaneignung, der ist der Meister.

Die sprachliche Ausdeutung und Ausbeutung eines Textes haben wir schon im Kapitel VI weitgehend erörtert, so daß wir hier nur zusammenzufassen haben. Prinzipiell steht für uns die Interpretationsmethode an erster Stelle. Durch Erarbeitung der Wörter nach den dort angegebenen Grundsätzen und klare Darlegung des Satzzusammenhanges (syntaktische Beziehungen und sachliche Bedeutung) von innen heraus, bei fast ausschließlicher Benutzung der fremden Sprache, wird der Text in einer Weise geklärt, die bei reichstem Gewinn für die Sprachaneignung den Inhalt in der vielseitigsten Weise belebt. Es ist ein völliger Irrtum, wenn man glaubt, daß diese unmittelbare Erfassung des Textes zu Oberflächlichkeit und zur Schädigung der Gewissenhaftigkeit führe und daß "die Übersetzung das normale Verfahren bleibe". Wir haben schon gesagt, in welchem Maße die Übersetzung heranzuziehen ist und welchem besonderen Zweck sie dann dient. Es kann sich dabei nur um eine Übersetzung handeln, die wiederum eine Art Interpretation ist, indem sie versucht mit Einzelwörtern der Muttersprache die abweichende Gestalt des fremden Textes zu erhellen. Otto hat das durchaus richtig klargelegt p. 299 ff., und auch bezüglich der sog. freien Übersetzung sind seine Ausführungen ganz in unserem Sinn. Die Übersetzung verdirbt die gesamte Einstellung der Stunde. Der Sinn des Textes wird nicht mehr in den fremden Ausdrücken mit allem, was sich an sie knüpft, vorgestellt, sondern in einer meist farblosen, die Spannung lösenden deutschen Form; seine spezifischen Erscheinungen verschwimmen; der Schüler versucht nicht mehr sich in den fremden Schriftsteller hineinzuversetzen, sondern er "zieht ihn aus", entkleidet ihn ganz besonders seiner künstlerischen Schönheit. Ich möchte wissen, ob man wirklich schon ein einziges Mal bei einem Verfechter unserer Methode hat feststellen können, daß die Erfolge nicht entsprechend gewesen sind: ich glaube es jedenfalls nicht und warte auf den Beleg des Gegenteils. Dagegen haben wir alle schon zur genüge das beschämende Schauspiel erlebt, daß auf der Oberstufe sogar leichte Novellen Wort für Wort übersetzt und dem Schüler zum Greuel gemacht werden. Hier ist eine prinzipielle Einstellung nötig; denn auch die moderne Art erfordert jahrelange Übung, ehe sie zum fließenden Textlesen und Texthören (das letztere kann gar nicht stark genug betont werden; denn der Unterricht ist verfehlt, der nicht in der Prima voraussetzen kann, daß die Schüler einer guten Prosalektüre im Vortrage des Lehrers folgen können!!) führt. — Daß mit den Übersetzungen die Muttersprache als Unterrichtssprache ihren Ein-

Digitized by Google

zug hält, ist unvermeidlich; und damit ist der Unterricht auf das tote Gleis geschoben.

Eine andere Frage ist es aber, in welchem Ausmaße grammatische und lexikalische Dinge an der Lektüre behandelt und geübt werden können. Wir können nicht darauf verzichten, auch die Lektürestunden als Tummelfeld der jungen Sprachkräfte zu benutzen. Die Antwort scheint mir sehr einfach: bei richtiger Anwendung der Grundsätze für die Texterarbeitung ergibt sich das richtige Maß von selbst. Zur gründlichen Feststellung der Bedeutung eines Textes sind grammatische und lexikalische Erörterungen unentbehrlich; der aufmerksame Schüler verlangt überdies nach sprachlicher Klärung, ehe er zum Genuß des Kunstwerks übergehen kann. Ein Beispiel: man liest Les Oranges von Daudet (Lettres de mon moulin). Gleich in der ersten Zeile steht: *A Paris, les oranges ont l'air triste de fruits tombés ramassés sous l'arbre* ... der Lehrer weist auf *triste* und verlangt Erklärung, warum es nicht *tristes* heißt, wie es heißen würde, wenn der Satz mit *tristes* endete. Ist diese grammatische Frage am Platz oder nicht? Ich meine, ja: sie stört den Gedanken nicht, sie klärt ihn nur noch besser, und überdies schärft sie die Aufmerksamkeit der Schüler. — Etwas weiter kommt der Ausdruck *elles longent tristement les trottoirs;* wird man auf dieses Wort, das die Schüler sofort verstehen, noch eingehen, indem man an *le long, longer la côte* oder dergl. erinnert? Ich meine wiederum, ja! Man wird dadurch das Bild lebendiger erscheinen lassen können. — Falsch dagegen ist es, wenn man Weisheit heranbringt, die vom Text geradezu wegführt; also Zusammenstellung von Konjunktiven und Infinitiven, haufenweise Heranziehung von Synonymen, vor allem das Lernenlassen der "Vokabeln". Das trübt das schöne Bild, das der Junge haben müßte von einem so herrlichen Kunstwerk; es stört die kräftige Belebung, die sonst sein Sprachkönnen von dieser neuen Darbietung erhielte.

Auch die Gespräche, die an eine Lektüre angeknüpft werden, bedürfen vorsichtiger Abwägung. Sie müssen nie aus dem Sinn der Lektürestunde herausfallen, dürfen nie rein technisch sein, sondern müssen künstlerische Durchdringung fördern. Hier wird der Lehrer seinen pädagogischen und künstlerischen Takt gleichzeitig zu bewähren haben.

Ich weiß nicht, ob ich die Behandlung der stilistischen und metrischen Erscheinungen mit zur sprachlichen Seite der Lektüre rechnen darf; es könnte den Eindruck erwecken, als stimmten wir der völlig unhaltbaren Unterscheidung zwischen Form und Inhalt beim Kunstwerk zu. Wir sondern sie hier nur aus, weil beide sich gleichgründlicher Vernachlässigung erfreuen und daher einer Belebung bedürfen. Wie wir schon

Digitized by Google

oben betonten, kann die Stilistik, die affektische Seite der Sprache, nur dann erkannt werden, wenn die Sprache zunächst als notwendige Form zur Äußerung eines bestimmten Gedankens erkannt ist. Wenn wir den Schüler zur Erkenntnis dieser feinen Scheidung bringen wollen, kommen wir an die Grenze dessen, was wir auf der Schule erreichen können. Wir werden uns am besten damit begnügen, besonders auffallende Stilerscheinungen festzustellen. Diese werden zunächst eine Zeit charakterisieren und dann einen Künstler selbst. Der Lehrer ist hier fast ganz auf sich selber angewiesen; alle Bücher über diese Fragen, selbst Bally, leisten uns nur recht geringe Dienste. Einige Anregungen findet man in Vianey, L'Explication Française, Paris 1925, A. Hatier. — Und wie steht es mit der Metrik? Es gibt Abiturienten (es sind vielleicht sogar recht viele!?), denen nicht klar ist, daß Lafontaine den vers libre verwendet, und zwar mit einer Meisterschaft, die einen beträchtlichen Teil seiner Künstlerschaft ausmacht!! Das ist unverzeihlich. Zweifellos sind die Fragen der französischen Metrik nicht leicht, und die Grundlagen des französischen Versrhythmus sind noch immer Gegenstand lebhafter Erörterungen; vgl. dazu v. Verf.: Die Krisis der frz. Verskunst, Zts. f. frz. Spr. u. Lit. 1927, pp. 383 ff. Immerhin sollten alle Romanisten den Kernunterschied zwischen deutscher und französischer Metrik kennen und versuchen, französische Verse so zu lesen, daß der Schüler einen Begriff von ihrer Schönheit bekommt. Wie kann man die poetische Schönheit eines Gedichtes wie L'Expiation darlegen, wenn man keine Ahnung hat von der Wirkung des romantischen Alexandriners? Wie die Feinheit der Symbolisten fühlbar machen, wenn man Verlaines Art poétique nicht versteht? Und nun gar bei Lafontaine! Wie will man Le Chêne et le Roseau interpretieren, wenn man die grandiose Wirkung der verstechnischen Unterscheidung zwischen der Eiche und dem Schilfrohr nicht deutlich machen kann? Wenn man die besondere Wirkung der Siebensilbner in La Tête et la Queue du Serpent weder empfindet noch darstellen kann? — Vielleicht gibt die Studie des Verfassers über diese Dinge (s. o.) einige Anregung, so daß wir hier auf weitere Einzelheiten verzichten können. — — Stilistik und Verskunst sind zum Verständnis der Lektüre unentbehrlich.

Für die sprachliche Behandlung eines Textes ist die Form, in der dieser vorliegt, nicht ohne Bedeutung, und wir haben uns infolgedessen auseinanderzusetzen mit den Schulausgaben. Sie sind eine wahre Industrie geworden, und zweifellos hat die Menge der Neuerscheinungen belebend gewirkt auf die Schullektüre. Das darf uns aber nicht abhalten, den Wert der Schulausgabe im allgemeinen einer Prüfung zu unterziehen. Es sind zunächst psychologische Bedenken, die wir vorzubringen haben.

Digitized by Google

Der Schüler hat eine offenkundige Abneigung gegen die Schulausgabe; er sieht in ihr kein Buch, sondern ein Turngerät, bestenfalls nämlich; oft sogar ein Martergerät. Die Liebe, die ein Junge für ein Buch hat, das er seiner Bibliothek einzuverleiben gedenkt, wird keiner Schulausgabe zuteil; sie riecht ihm eben nach Schule und Schulmeister. Dazu kommt, daß die kleinlichen Streichungen, die oft unter der Spitzmarke "Wahrung des Sittlichen" vorgenommen werden, zahlreiche Schulausgaben tatsächlich entwerten. Man muß unsere Jugend nicht behandeln wollen, wie man es mit der vor 15 Jahren tat! Die Zeiten haben sich geändert — keineswegs in dem Sinne, wie der verknöcherte Reaktionär es zu sehen beliebt, daß etwa unsere Jugend vollständig unmoralisch wäre, sondern unsere Jugend sieht die Dinge unmittelbarer, und es macht einen lächerlichen Eindruck auf sie, wenn der Lehrer mit Dingen sich altjüngferlich gebärdet, die sie mit ruhiger Natürlichkeit durchschaut. Wenn die Lektüre geeignet ist, dann ist auch jede Stelle geeignet, ja sie ist notwendig. Nur ein Beispiel! In den Précieuses Ridicules antwortet Gorgibus auf Madelons *"Quoi! débuter par le mariage?"*: *Et par où veux-tu donc qu'ils débutent? par le concubinage?* Unmöglich für eine Schulausgabe! ("quod corrumperet juventutem"!) Lächerlich, sage ich, und bedenklich! Lächerlich, weil es von Verkennung und Unterschätzung unserer Sekundaner und von Mangel an Sicherheit des Lehrers zeugt; bedenklich, weil man eine treffliche Äußerung des bon sens damit unterdrückt und so das Stück fälscht und das Verständnis Molières schädigt. Und wie ist die Lage des Lehrers, wenn nun ein Schüler an Hand einer französischen Ausgabe ihn nach der betreffenden Stelle fragt? Dann ist das, was an sich natürlich war, künstlich schlüpfrig gemacht.

Aber es kommen methodische Bedenken hinzu! Die sprachliche Behandlung, wie wir sie als ideal dargestellt haben, wird durch eine Schulausgabe erheblich gestört. Die Anmerkungen verleiten den Schüler zum "Nachsehen", wo er nachdenken sollte; sie sind in dieser Beziehung die Fortsetzer der verhängnisvollen Vokabulare, mit denen unsere Übungsbücher belastet sind. Vernichtend wird die Wirkung der sog. Speziallexika; mir ist unverständlich, wie sie im Zeitalter des Arbeitsunterrichts immer wieder von den Verlegern verlangt werden können — denn das ist der Fall!! Diesen Mängeln wollten die Reformausgaben steuern; das ist zu begrüßen, wenngleich die Form noch nicht ideal ist. Jedenfalls ist das der Weg, wenn man nicht überhaupt auf Anmerkungen verzichten will. Sogar die sachlichen Anmerkungen können nicht durchaus gutgeheißen werden; eine mündliche Erklärung durch den Lehrer ist viel wertvoller und viel natürlicher für den Gang der Stunde.

Digitized by Google

So komme ich zu dem Schluß, daß der reine Text die beste Schulausgabe ist; als Hilfsmittel lerne der Schüler von Sexta oder Quinta an den Petit Larousse Illustré handhaben... das ist gar nicht schwer und macht den Schülern einen tollen Spaß. Dem Lehrer bleibt es unbenommen, zu streichen oder zu überspringen, wo der Text ihm weniger wertvoll oder zu breit für das Interesse der Schüler scheint.

Ehe wir dazu übergehen, die sachliche Behandlung der Lektüre zu untersuchen, müssen wir uns mit der Frage der Auswahl auseinandersetzen. Wir suchen zunächst einmal einige Prinzipien zu gewinnen, um später die Lektüre Klasse für Klasse aufzubauen.

Und da gilt es zuerst zu erörtern, ob für die Auswahl in erster Linie sprachliche Gesichtspunkte maßgebend sind oder sachliche. Wenn wir als Selbstverständlichkeit voraussetzen, daß man dem Schüler nur neufranzösische Texte vorsetzt (unbeschadet gelegentlicher Proben aus Alt- und Mittelfranzösisch auf der Oberstufe, z. B. Rabelais und Marot), so sind die inhaltlichen Gesichtspunkte entscheidend. Die Texte kann man nicht nach der formalen Schwierigkeit anordnen, so wie man etwa in der Mathematik vorschreitet, im Rechnen, im Turnen. Entscheidend ist dagegen die inhaltliche Schwierigkeit, und so gewinnen wir die erste Forderung: die Lektüre muß sich der Aufnahmefähigkeit der Schüler anpassen. Freilich soll der fremdsprachliche Unterricht lebhaft mitarbeiten an der allgemeinen geistigen Förderung des Schülers; aber der Sprachunterricht wird — zumal auf der Unterstufe und der Mittelstufe — zur Unmöglichkeit, wenn man ihm Gegenstände zugrundelegt, die den Schülern nur mit größter Mühe in der Muttersprache nahegebracht werden könnten. Ein Beispiel: Das Übungsbuch von Strohmeyer bringt für O/III in zwei Lektionen "La vieille montre" von E. Mouton. Ein völliger Mißgriff! Diese subtile Philosophie bleibt dem Schüler unverständlich, und da er die Feinheit des Ausdrucks noch nicht genießen kann, wird die Stunde einfach verloren sein; kein Wort, kein Gedanke wird Wurzel fassen bei dem Schüler, keine grammatische Erscheinung neues Leben gewinnen. Nicht viel besser steht es z. B. mit El.-B. II, Lekt. 12. Diese Betrachtung über den *petit frère* stellt nämlich nicht der 12-jährige Bruder an, sondern ein klassisch gebildeter Herr, der sich nicht darum kümmert, wie schwer es ist, dem Quintaner die Begriffe *supérioité, autorité, la grande qualité de la foi* nahe zu bringen.. aber es ist noch zu überwinden, da das Stück auch brauchbare Teile hat. —

Zu einer Quelle von Mißgriffen in der Textauswahl ist die Gabelung der Oberstufe geworden. Diese Einrichtung

Digitized by Google

krankt ja an Halbheiten überhaupt; daß man eine Sprache mit zwei Wochenstunden zwei Jahre lang notdürftig am Leben hält, ist doch eine große Verirrung an sich; die Sache wird aber verschlimmert, wenn man glaubt, die Lektüre der naturwissenschaftlichen Einstellung anpassen zu müssen und die Schüler mit Buffon und d'Alembert (bzw. Darwin und Mill) füttert. Ein doppelter Irrtum! Einmal ist eine Oberrealschule Gott sei Dank noch nicht völlig zur naturwissenschaftlichen Fachschule geworden, und die Sprachen haben daher trotz aller Konzentrationsbestrebungen die Aufgabe, Literatur, Kunst und Kenntnis fremder Länder an den Schüler heranzubringen, damit seine Bildung wirklich eine umfassende humanistische werde. Dann aber ist es eine Quälerei, wenn man denen, die sprachlich schwach sind — und das werden alle bei zwei Wochenstunden und dem Wahn, daß die Sprachen nun so eine Art Nebenfach geworden sind! —, auch noch die herbere Lektüre vorsetzt. Wir werden unten sehen, welche Lektüre sich für diese Klassen eignet.

Eine zweite Forderung ist die, daß die Lektüre vielseitig sein muß. Da wir im Sprachunterricht dem Schüler gewissermaßen eine neue Welt öffnen sollen, dürfen wir nicht etwa einseitig unseren bevorzugten Autoren oder einem besonderen Stoffgebiet einen ungerechten Vorrang einräumen. Ganz besonders zu warnen ist vor einem Zuviel historischer Lektüre: die Werke der Kunst lassen einen tieferen und unmittelbareren Einblick in die fremde Welt tun. Große Gesichtspunkte, aber möglichst vielseitige Belege! Und hier muß wieder betont werden, daß viel gelesen werden muß, viel mehr als es im heutigen Durchschnittsunterricht geschieht. Der Lehrer muß auch einmal ein Kapitel selbst vorlesen oder inhaltlich kurz zusammenfassen; immer muß das Interesse am Stoff lebhaft sein und die Schüler zum Weiterlesen locken. — Daß die Erkenntnis der fremden Kultur und der fremden Psyche unser Hauptziel im Sprachunterricht sein muß, das konnte nur kurzsichtiger Chauvinismus in Frage ziehen. Der Weltkrieg hat uns unsere beschämende Urteilslosigkeit über fremde Völker sehr hart zum Bewußtsein gebracht; wir haben hoffentlich gelernt! Unserem Deutschtum und dem Deutschtum unserer Schüler aber tun wir den allerbesten Dienst, wenn wir sie einmal die Fremde mit ganz offenen Augen und mit der Bereitschaft zur Anerkennung sehen lassen! Nur dann begreifen sie etwas wirklich aus der Tiefe, und nur dann lernen sie urteilen und Lehren ziehen! Und erst dann lernen sie ihr eigenes Volkstum mit Bewußtsein schätzen und lieben!

Und endlich: jede Lektüre muß schön sein. Diese scheinbar recht allgemeine Forderung gibt Antwort auf sehr konkrete Fragen der gegenwärtigen Lektüreauswahl. Zunächst

Digitized by Google

taucht der Streit der Historiker und der Vertreter der Lektüre um ihrer selbst oder ihrer ethischen und ästhetischen Werte willen vor uns auf, ein Streit, dessen Notwendigkeit wir wiederum nicht anerkennen können. Die beiden Betrachtungsarten sind gar nicht zu scheiden, da sie sich gegenseitig unbedingt brauchen. Wir können eine Zeit nur erkennen, wenn wir uns gründlich in die Werke dieser Zeit vertiefen; die großen Künstler des 17. Jhdts. enthüllen uns die Größe dieses Jahrhunderts der Beherrschung. Umgekehrt aber werden wir ein Kunstwerk nur verstehen, wenn wir es sich abheben lassen von dem Hintergrund der Epoche. Mit unserer modernen deutschen Einstellung werden wir nicht unmittelbar zum vollen Genuß des Cid oder der Athalie kommen können; dazu bedarf es eines Verständnisses für die Moral und die Kunstbegriffe der Zeit. — Falsch wäre es aber, wenn man die Lektüre zu Belegen für kulturkundliche Begriffe herabdrücken wollte. Dann brauchten die Werke unserer Lektüre nicht mehr schön zu sein; ja man würde die schönsten Werke ihrer Schönheit entkleiden und sie zur Grundlage unreifer Erörterungen machen. Unsere erste Aufgabe ist es, die Werke in ihrer vollen Schönheit vor dem Schüler erstehen zu lassen. Und das bringt uns auch auf die Frage Einzelwerk oder Lesebuch. Meiner Meinung nach sollten Lesebücher nur sehr selten, und zwar da verwandt werden, wo es sich darum handelt, einen Zusammenhang zu geben über eine Zeit, die entweder keine hervorragenden Einzelwerke bietet, oder bei der die allgemeinen Gedanken wichtiger sind als die einzelnen Werke. Das Lesebuch wird im französischen Unterricht also für das 16. und 18. Jahrhundert gute Dienste tun; für das 17. und 19. Jahrhundert sollte es ausgeschlossen bleiben. Dadurch werden natürlich lyrische Anthologien nicht berührt, da sie ja Sammlungen von Ganzwerken sind.

Große Vorsicht ist geboten bei der Heranziehung des Kriteriums "sittlich" für die Auswahl der Lektüre. Wir hatten schon darauf hingewiesen, wie lächerlich und geradezu gefährlich es ist, wenn die Einzelwerke unter diesem "Gesichtspunkt" ad usum delphini zurechtgestutzt werden. (Als Beispiel füge ich noch hinzu p. 3 der Rengerschen Ausgabe von Napoléon Bonaparte von Taine, wo der Beschreibung der Laetitia Ramolino ein großer Teil ihrer Kraft genommen wird zur Vermeidung des "unsittlichen" Ausdrucks *grosse de lui*! Daß man damit natürlich auch die Folgen der unruhigen Schwangerschaft nicht mitbesprechen kann — man denke an die Beschreibung Napoleons in Lombrosos "Genie und Entartung"! — stört die Sittenwärter nicht!) Daß die geschlechtlichen Fragen unsere Primaner beschäftigen, steht doch wohl außer Zweifel; damit wird aber die Anstandsdamenpädagogik gefährlich, weil sie Lehrer und

Digitized by Google

Schüler trennt; sie wird unwürdig, weil wir ein wichtiges Erziehungsgebiet meiden, auf dem wir mit gesunder Kraft reinigend wirken müßten. Und so gilt es auch bezl. der Auswahl, uns loszumachen von den Gesichtspunkten einer Zeit, in der der Lehrer oft im wirklichen Bratenrock vor den Schülern erschien, meistens aber im moralischen! Was unter dem Zeichen künstlerischer Wahrheit und Reinheit konzipiert worden ist, das ist sittlich für unsere Schüler!!

Wir kommen nun zur sachlichen Behandlung der Lektüre, und damit wohl zum Höhepunkt des neusprachlichen Unterrichts überhaupt, zu dem die sprachliche Arbeit letzten Endes Vorbereitung ist. Es muß von vornherein festgestellt werden, daß es schwierig, ja fast unmöglich ist, das in methodischen Erörterungen zu analysieren, was man eigentlich nur im gegebenen Moment gestalten kann. Denn mehr als alles andere hängt die Interpretation eines Schriftwerkes ab von dem Schülermaterial, von dem besonderen Moment der Interpretation, von der Stimmung und der Allgemeineinstellung des Lehrers. Daher fasse man alles Folgende nur auf als Anregungen, als Einblicke in einen Unterricht von höchster Mannigfaltigkeit und höchstem Reichtum. Der wirkliche Erfolg wird abhängen von der Gestaltungskraft des Lehrers, der hier im besten Sinne zum Künstler werden muß. Denken und Fühlen des Schülers muß er gleichmäßig stark anspannen und fördern. Gründliche Arbeit im Einzelnen und Tatsächlichen muß zu solidem Verstehen des Schriftwerkes führen; und aus dem Verstehen wollen wir vordringen zu einem tieferen und reicheren Genießen. Die Lektüre soll dementsprechend unsere Denkfähigkeit und unsere Kenntnisse befruchten; sie soll aber als Lebensabbild auch unsere Seele bereichern und unser Empfinden verfeinern. — All diese idealen Ziele wird der Lehrer aber nur erreichen, wenn er es versteht, die toten Buchstaben zu wahrem Leben zu erwecken. Und wenn wir etwas nennen können, was in besonderem Maße Grundlage der Interpretationskunst ist, dann ist es dies: der Lehrer muß verstehen, den richtigen Augenblick, die passende Stelle zu finden, um die großen Hintergründe zu zeichnen, auf denen sich erst die Einzelform eines Schriftwerkes abhebt; die Erklärung muß aus dem Text heraus notwendig werden, sie darf nicht wie neuer Lehrstoff (oder gar Lernstoff!) auftreten; und umgekehrt muß der Text das packende Beispiel sein für den Gedanken, der vor dem Schüler breit entwickelt wird.

Wir wollen fünf Gesichtspunkte herausschälen, unter denen ein Text zu betrachten ist, und für jeden ein Beispiel heranziehen.

1. Die Tatsachenvorbereitung. Wie bei jeder muttersprachlichen Lektüre sind alle Tatsachen, die für das Verständ-

Digitized by Google

nis des fremdsprachlichen Textes unentbehrlich sind, im voraus klarzulegen. Es handelt sich z. B. um Les Précieuses Ridicules. Die Preziosität in ihrer ersten, für das klassische Frankreich so wichtigen Form ist bereits behandelt beim Vorbereiten des klassischen Jahrhunderts überhaupt. Wir greifen darauf zurück, betonen nochmals die ungeheure Bedeutung des Hôtel de Rambouillet für die französische Gesellschaft (salon!) und die französische Sprache (conversation!). Wir schildern dann, wie bereits in der "klassischen" Form der Preziosität sich jener mehr oder weniger ungesunde Zug der mondänen Absonderung geltend macht, deren Gesetze die convenances sind, und deren offenkundiges Ziel die distinction ist. Die großen Verdienste, die die Preziösen durch ihre Forderungen der Klarheit und der konzentrierten Geistigkeit sich erworben hatten, werden bald überwuchert durch Äußerlichkeiten, die menschliche Tiefe und idealen Schwung ausschließen, und auf der Bahn einer oberflächlichen Frivolität kommen wir vom chambre bleu zum Schreibtisch der Scudéry.

Wir begnügen uns aber nicht mit der Aufweisung der Preziosität in Frankreich; wir lassen sie vor den Augen des Schülers erscheinen als eine charakteristische Erscheinung der Zeit überhaupt. Wir werden ihnen eine Idee geben vom spanischen Conceptismus und von Góngora im besonderen; wir sprechen vom Marinismus der Italiener und seinen überspannten Ausdrucksformen; wir werden aber ganz besonders auch hinweisen auf die eigenartig geniale Preziosität in der Sprache Shakespeares, um bei dieser Gelegenheit vielleicht das Problem der künstlerischen Sprache überhaupt einer Untersuchung zu unterziehen.

Endlich werden wir noch Daten geben dafür, daß die Preziosität von den Salons aus ihren verderblichen Einfluß ausdehnt auf Paris und sogar auf die Provinz. Der esprit wird zu einer Art Modekrankheit, und die Verrücktheiten des "Tendre" untergraben die Natürlichkeit der Gefühle selbst bei einfacheren Leuten. Da tritt (nach Sorel mit seinem Berger extravagant, der schon 1627 erschienen war, und einigen anderen Warnern) Molière auf den Plan und führt zum ersten Male in entscheidender und vielversprechender Weise den bon sens zum Sieg. — Die Lektüre kann nun beginnen; wir werden einen Feldzug erleben gegen die Scudéry und gegen den ewigen Gongorismus der Menschheit überhaupt!

2. Der Geist der Zeit. Wir hatten schon oben darauf hingewiesen, daß das Studium des Zeitgeistes keineswegs der unmittelbaren Wirkung eines Werkes Abbruch tut, sondern im Gegenteil uns zu reiferem und intensiverem Genießen befähigt. Das bestätigt sich besonders klar an den Werken der großen französischen Dramatiker. Immer wieder hört man die Behaup-

Digitized by Google

tung, daß man unseren Schülern die Werke Corneilles und Racines nicht nahebringen könnte: ein Zeichen der falschen oder mangelnden Interpretation; denn unsere Jungen können sich geradezu begeistern für den Cid, wie unsere Mädchen die Athalie mit lebhaftestem Interesse lesen. Freilich, ohne eine zeitgeschichtliche Interpretation wird das nicht zu erreichen sein. Wir leben nicht in Frankreich und besonders nicht in dem Jahrhundert der Beherrschung und der strengen Formen, so daß man einen Corneille oder einen Racine nicht mit der Selbstverständlichkeit "versteht" wie ein Stück unserer Tage — brauchen wir doch schon zum Verständnis unseres göttlichen Wolfgang Amade eine verstehende Umstellung! Es fragt sich nur, ob unsere Schüler sich hineinversetzen können in jene Epoche; und das ist unbedingt zu bejahen, ja, sie haben eine Neigung dazu, die strenge Konsequenz imponiert ihnen, und vor allem freuen sie sich an der künstlerischen Vollendung.

Was gehört nun zur zeitgeistlichen Interpretation des "Cid" von Corneille? Das Stück ist ein so treffendes Bild seiner Zeit, daß wir in jeder Zeile, in jedem Wort diese Zeit wiederfinden, und das um so mehr, als die Person des Dichters hier völlig verschwindet. Ein Gedanke aber beherrscht alles: die Pflicht. Das gilt es den Schülern zunächst darzulegen, und dann ihre warme Anteilnahme zu wecken. Wir haben also darauf hinzuweisen, wie nach den Wirren des 16. Jhdts. das Bedürfnis nach einer festen Moral sich geltend macht; wie der Skeptizismus des Montaigne, der Shakespeares Melancholie begleitete, seine Lösung findet in dem Rationalismus des Descartes, der das Dichten Corneilles mit seiner strengen Moral erfüllt. Noch ist der "Traité des Passions" nicht erschienen; aber schon liegt die Überzeugung fest, daß unser Wille, das Instrument unserer Vernunft, die Leidenschaften in uns bändigen kann und muß. Nicht als ob die Träger dieser Moral schwachfühlig gewesen wären, so daß der Wille leichtes Spiel gehabt hätte! Im Gegenteil! Wir leben in der ersten Hälfte des 17. Jhdts., das den letzten mächtigen Widerstand der stolzen Adelsführer gegen den Absolutismus gesehen hat (Fronde); nein, wir hören wirklich ein hohes Lied der Selbstdisziplin! Und keiner verkörpert diese Moral schöner als Don Rodrigo. Auf das Erleben des Cid müssen wir also unsere Interpretation einstellen; und daraus ergibt sich die Notwendigkeit, die Pflichtmoral schon im ersten Akt zu besprechen, vielleicht unter Vorausnahme einiger sehr kennzeichnender Verse, wie *L'amour n'est qu'un plaisir, l'honneur est un devoir* (III, 6). Gelegenheit geben bereits die Worte Chimènes in der ersten Szene

N'as-tu point trop fait voir quelle inégalité
Entre ces deux amants me penche d'un côté?

Digitized by Google

Diese unbedingte Unterordnung der Tochter unter die Entscheidung des Vaters gibt eine Seite der Pflichtmoral. Der Verzicht der Infantin und die stolze Haltung des alten Don Diègue helfen uns dazu, daß wir uns völlig hineindenken in diese Seelenhaltung, so daß wir nun den wundervollen Monolog Rodrigos, den besonderen, reizvollen ersten Höhepunkt des Dramas, wirklich empfinden und genießen können. Die Aufnahme dieses Monologs ist entscheidend für die gesamte Wirkung des Stückes auf die Schüler; und gleichzeitig entscheidet sich hier die Anteilnahme der Schüler an dem Geist der Zeit! Ihn, den wir zur Erklärung heranzogen, muß das Kunstwerk wiederum beleben!

Nach dieser Einführung wird auch der weitere Verlauf des Dramas mitempfunden werden, der sonst als unnatürlich von seiten der Chimène abgelehnt werden könnte. Freilich ist nicht zu vergessen, daß die Wirkung zum großen Teil auf der wunderbaren Sprache beruht; sie führt uns aber wieder auf Wechselwirkungen zwischen Drama und Zeitgeist: wir erinnern an die strenge Pflege der Sprache, an ihre ausschließliche Einstellung auf das, was die Seele des Menschen berührt. Die klassische Sprache ist ein besonders wertvoller Beleg für die Höhe der Moral jener selbstbeherrschten Menschen.

Und eine letzte Seite des devoir haben wir aufzuzeigen in den Versen, die die Stellung des Königs betreffen. Noch stehen die Kämpfe der Fronde bevor; aber schon hat der Gedanke des Königtumes so tiefe Wurzeln geschlagen in dem von Richelieu geleiteten Frankreich, daß Don Diègue sagt

Mais on doit ce respect au pouvoir absolu
De n'examiner rien quand un roi l'a voulu.

Das sind nicht Worte eines servilen Höflings; Versailles steht noch nicht; die kampfharten Adligen haben noch nicht ihre festen Herrensitze mit einer Mansarde in der Nähe des Roi Soleil vertauscht. Nein, diese Königstreue ist männlich wie das ganze Theater Corneilles. Sie ist ein Ausdruck der unantastbaren honneur.

Der Geist der Zeit kann gelegentlich überflügelt werden durch den Geist des Ortes, an dem ein Werk spielt. Wir müßten hier also noch ein Beispiel folgen lassen, um zu zeigen, wie die Landschaft den Hintergrund bilden kann für ein Werk, so wie es Bruges tun soll in Rodenbachs bekanntem Roman. Aber wir werden dazu weiter unten Gelegenheit finden (p. 101), und zwar an Hand von Daudet's "Lettres de mon moulin". —

3. Der Geist des Dichters. Die Werke der Dichter spiegeln nicht mit stets gleicher Unmittelbarkeit das Leben des Dichters wieder. Lanson sagt mit Recht, daß das Leben Corneilles uns kaum irgendwelche Aufschlüsse geben kann über seine Kunst.

Digitized by Google

Doch das ist wohl die Ausnahme. Im allgemeinen werden wir mit größtem Gewinn hineinschauen in die Werkstatt des Dichters, um zu beobachten, wie er das, was der gewöhnliche Sterbliche im Daseinskampfe austobt oder stumm mit sich herumträgt, in kunstvolle Gestaltung umsetzt, um festzustellen, wie der Strom seines Lebens sich fortsetzt in den Werken seiner Feder. Und wie eine Erzählung aus fremden Ländern erst dann uns wirklich packt, wenn wir sie als Erlebnis hören von einem, den wir gut kennen und den wir gewissermaßen durch die Lande begleiten, so bekommt eine Dichtung meist ein viel intensiveres Interesse für uns, wenn wir den Dichter in seinem Werke sehen. Trotz aller Schönheit und unfehlbaren Wirkung der Fabeln von Lafontaine — ihre volle Größe, ihre strahlende Geradheit, ihre sprühende Lebendigkeit gewinnen sie erst für den, der sie im Vortrag Gros Jeans selber genießt.

Es ist keine sehr schwierige und dabei eine höchst dankbare Aufgabe, ein kurzes Bild von Lafontaine zu entwerfen. Neben den zahlreichen französischen Darstellungen des Dichters haben wir das Buch von Voßler und neuerdings die hübsche Skizze von Koch (Halle, Buchh. des Waisenhauses), die jedem das nötige Material an die Hand geben. Wenige Striche genügen, um den bonhomme ineffaçable (nach Molière!) plastisch vor die Augen der Schüler zu stellen: wir sehen ihn aufwachsen in dem waldigen Château-Thierry; schon auf der Schule wird ihm "belle paresse" als kennzeichnendes Laster nachgerühmt, und vom Verlassen der Schule bis zur Heirat (26 Jahre alt) treibt er sich allerwegs umher, ja, auch die Ehe macht ihn nicht seßhaft, da er meint

Rarement un auteur demeure à la maison.

Von 1654 an wird er der protégé von Fouquet, womit er zum ersten Mal sein außerordentliches Geschick in der Wahl seiner Freunde beweist. Ein Glück für ihn; denn er zählt sich zu den "doctes nourissons qui n'amassent rien, si ce n'est des chansons"! Endlich finden wir ihn, der seine junge Frau und sein Kind verlassen hat "sans aigreur et sans bruit" in Paris im Kreis der großen Dichter, ein Typ für sich, etwas ungepflegt, wenngleich nicht ganz so "grossier, lourd et stupide", wie La Bruyère es glaubt darstellen zu müssen, auf anderer Kosten lebend und doch stets beliebt wegen seiner bonhomie und Witzigkeit, die Welt beobachtend und richtend mit seiner waldfrischen Seele.

Nun aber ist es die Kunst der Interpretation, an den Fabeln die Natur des Dichters aufzuweisen. Wenn wir dem Quintaner noch die Fabel als Lehrgedicht vorsetzen konnten, der Sekundaner und Primaner will sie als Kunstwerk ausgelegt wissen. Und da gesellen wir uns zu dem Dichter und wandern mit

Digitized by Google

ihm durch die Welt des französischen Hofes und durch die Welt der Menschen im allgemeinen.

Mir scheint, daß die Fabel "Les deux pigeons" z. B. dringend verlangt, daß man hinter ihrem Spiel die Seele des Dichters zu erkennen sucht. Nicht als ob sie anknüpfte an ein besonderes Ereignis aus Lafontaines Leben, aber sie läßt im ganzen die Wärme eigenen Fühlens spüren. Es klingt ein Rückschauen durch auf das eigene Leben, auf das kühne in-die-Welt-wandern von Château-Thierry aus mit frischer Abenteuerlust, auf die Fährnisse des Lebens, die auch Gros Jean empfunden, wenngleich er nie den Mut verliert und nie die gute Laune. Empfindet er sie wirklich? Unsere Fabel beantwortet es uns: über seiner halbbewußten Lebenserinnerung erwacht er zu schmerzlichem Bewußtsein und singt uns in dem envoi der Fabel die feinsten und klingendsten Verse, die er überhaupt geschrieben hat. Wer Ohren hat zu hören, der spürt, daß innere Rührung ihm die Saiten bezaubert:

Hélas! quand reviendront de semblables moments?
Faut-il que tant d'objets si doux et si charmants
Me laissent vivre au gré de mon âme inquiète?
Ah! si mon cœur osait encor se renflammer!
Ne sentirai-je plus de charme qui m'arrête?
Ai-je passé le temps d'aimer?

Und es tut uns wohl, Lafontaine einmal so innerlich sprechen zu hören; es erhöht uns den Wert seines ganzen Werkes.

4. Die Kunstgesetze. Worin beruht der besondere künstlerische Wert des vorliegenden Werkes? Das ist die Kernfrage dieses Teiles der Textinterpretation, der den Lehrer wieder an sehr schwere Fragen heranführt. Es wäre verfehlt, wenn man hier papierene Kunstgesetze pauken wollte, etwa im Stil der berüchtigten Analysen deutscher Dramen; vielmehr gilt es, die jedes Gesetz überwindende künstlerische Schaffenskunst herauszuheben. Als Beispiel wählen wir hier Victor Hugos Waterloo aus L'Expiation. — Wir brauchen wohl nicht noch einmal zu sagen, daß die bisher behandelten Gesichtspunkte auf jedes Kunstwerk zu beziehen sind, daß sie also auch jetzt als erledigt vorausgesetzt werden. Wie aber lassen wir gerade die besondere Schönheit dieses Gedichtes vor den Augen der Schüler erstehen?

Während wir bei einem muttersprachlichen Gedicht die Hauptarbeit durch eine gute Rezitation schon schaffen können, muß hier die Besprechung vorausgehen, da sonst das Verständnis nicht vollständig sein könnte. Wir werden hinweisen auf Victor Hugos unvergleichlich kraftvolle Beschreibungen. Er beschreibt nicht fürs Auge, vielmehr sucht er uns das Bild von innen

Digitized by Google

schauen zu lassen, wobei er seine Vorliebe für die breite Rhetorik nicht verleugnen kann.

Dans ton cirque de bois, de coteaux, de vallons, La pâle mort mêlait les sombres bataillons; — les hauts tambours-majors aux panaches énormes; — ils allaient, l'arme au bras, front haut, graves, stoïques. Die wenigen Details sind außerordentlich geschickt gewählt: *aux guêtres de coutil* — so bezeichnend für die französischen Truppen im Gegensatz zu unseren Stiefeln! *Ils allaient, l'arme au bras* — wer sieht nicht den alten Sturmangriff? — Hugo ist der Meister der kennzeichnenden Schlagwörter und Adjektiva (man denke an die schlagwortartige Charakterisierung der Dichter des 19. Jahrhunderts, z. B. Rimbaud als Shakespeare enfant!): *canonniers qui traînaient des tonnerres; — comprenant qu'ils allaient mourir dans cette fête; souriant à la mitraille anglaise; — morne plaine; hauts tambours-majors; la lutte ardente et noire.* Oft häuft er die Wörter, die der Beschreibung dienen: *à travers champs, fous, éperdus, farouches ...; jetant shakos, manteaux, fusils, jetant les aigles; — tremblaient, hurlaient, pleuraient, couraient.*

Homerische Größe zeigt Hugo in seinen Bildern: *la mêlée, en hurlant, grandit comme une flamme; — tombaient comme des pans de mur; — se couchaient comme des épis mûrs;* und vor allem jene gigantische Vision, die den Höhepunkt des Gedichtes bildet und es zu einer der packendsten dichterischen Schöpfungen der Weltliteratur macht: *la Déroute, géante à la face effarée!* Ferner: *une onde qui bout dans une urne trop pleine; gouffre flamboyant rouge comme une forge;* etc. etc. — Er liebt es, weite Aspecte aufzurollen: *D'un côté c'est l'Europe et de l'autre la France; Tous ceux de Friedland et ceux de Rivoli; ils avaient vaincu toute la terre, chassé vingt rois, passé les Alpes et le Rhin.*

Auch hier finden wir das Hugosche Stilmittel der Antithese, die greifbarste Form seiner heroischen Gegenüberstellung der Gegensätze:

Soudain, joyeux, il dit: "Grouchy!" — C'était Blucher!
Vit fuir ceux devant qui l'univers avait fui!
Tremble encor d'avoir vu la fuite des géants!

Aber diese Einzelheiten, die wir beliebig multiplizieren könnten, machen noch nicht den Künstler aus. Man kann sie eigentlich gar nicht trennen; denn Hugos Größe — all seine historisch-dramatischen Aspirationen erfahren hier eine unvergängliche Verwirklichung! — liegt vor allem in der Verbindung all dieser Elemente zu Gesamtbildern von unwiderstehlicher Größe. Kein Dichter hat so treffend den verhängnisvollen Augenblick geschildert, wenn die Truppe von Angst gepackt

Digitized by Google

wird und sich verzweifelt zur Flucht wendet. (Man kann darauf hinweisen, daß vielleicht gerade der Franzose, der stürmische Angreifer, zu solchem Zusammenbruch bei einem Mißerfolg neigt!) Alle Pathetik seiner Napoleonverehrung und sein tönender Patriotismus sind hier an ihrem Platz und wirken mit zu der grandiosen Darstellung. Freilich müssen wir hier nochmals erwähnen, daß Hugo eine unübertreffliche Versbehandlung zu Gebote steht. Die Rezitation, die nun das Gedicht einmal ganz darbieten muß, wird darauf zu achten haben, daß die romantischen Alexandriner zu ihrer vollen Wirkung kommen. Fühlt man nicht den stockenden Pulsschlag in den Versen

Carnage affreux! Moment fatal! L'homme inquiet
oder *Puis, à pas lents, musique en tête, sans fureur*
„ *Sauve qui peut! affront! horreur! toutes les bouches?*

Und wie prächtig ist die Struktur des ganzen Gedichts, der breite Aufbau, der Anmarsch der Garde, die furchtbare Schlacht, die Panik mit ihren unerhörten Bildern, und endlich die Todesstille über der Ebene, dem *plateau funèbre et solitaire!* — Wen packte dieses Drama nicht?

Hinter der genialen Künstlergestalt Hugos baut sich aber die Armatur der romantischen Kunstgesetze auf, die auch ihn hält. Wir können es uns hier wohl sparen auf die Romantik im allgemeinen einzugehen, und beschränken uns darauf ein paar Worte über die besondere Stellung unseres Gedichtes zu sagen. Es steht in der Mitte zwischen der Art Poétique des Boileau und der Paul Verlaines. Nicht leiht es mehr *tout son lustre et son prix* von der *raison*, die z. B. den Kampfbericht des Rodrigo imponierend glatt und doch auch farblos macht; im Gegenteil! Irrationale Mächte bäumen sich in mächtigen Bildern vor uns auf. Die Sprache malt den Sinn: statt der fein konstruierten Sätze mit den kultivierten Wörten donnern uns hier losgerissene Ausdrücke voll herber Kraft entgegen; das *mot éclatant* hat seine Berechtigung gefunden. Das ist nicht mehr *simple avec art*, sondern rücksichtslos packend; nicht mehr *sublime sans orgueil*, sondern heroisch mit wallendem Blut; nicht mehr *agréable sans fard*, sondern schön in furchtbarer Größe. Das Heldentum erscheint nicht mehr in selbstverständlicher Sonne, sondern in verzweifeltem Ringen mit den dunklen Mächten. Der Kampf wird nicht mehr hinter der Szene in gedanklicher Abgeklärtheit ausgefochten, sondern vor unseren Augen spielt er sich ab mit der ganzen Gräßlichkeit seiner blutigen Geschehnisse. Und wieder unterstützt die Sprache die Wirkung; der Dichter wendet sich nicht mehr an die kalte Vernunft; er weiß, daß er zu Ohren spricht, die ein *son mélodieux* nicht mehr *frappe en vain*, die auch einen *terme impropre* und einen *tour vicieux*

Digitized by Google

noch miterleben; welcher klangliche Reichtum also gegenüber jenem Corneilleschen Bericht! Welche durchdringende Musik der bildvollen Wörter!

Und das Ganze ist eingetaucht in den Glauben an das unerbittliche Weltgeschehen; die Sonne von Versailles und Trianon, die über naturgelösten Menschen schien, ist untergegangen. "Nous sommes historiens"! (Préf. de Cromwell.)

Und vielleicht weisen wir dann darauf hin, wie die Romantik absterben wird; wie ihr bewegtes Wogen sich glätten wird in einem Dichten, das gepflegteste musique avant toute chose stellt. — Wahrlich, lohnende Aufgaben bieten sich uns da! Und wir haben allen Grund, unten recht fleißig am sprachlichen Können zu arbeiten, damit solche Erlebnisstunden nicht etwa ersticken im Pauken der Verben und Pronomina!!!

5. Die seelische Vertiefung. Die Lektüre trägt ihre schönste Frucht, wenn sie dem Schüler einen seelischen Gewinn bringt. Bei der französischen Lektüre wird das meistens in der Weise geschehen, daß wir auf die Verschiedenheiten der beiden Volksseelen zu sprechen kommen, womit die Möglichkeit gegeben wird zum Lernen von der Nachbarnation oder zum klareren Bewußtwerden der eigenen Vorzüge. Es muß noch einmal darauf hingewiesen werden, daß solch schöner Gewinn nur möglich wird, wenn wir uns wirklich mit einer gewissen Liebe und ohne jeden Hauch von Chauvinismus in die fremde Seelenhaltung vertiefen. Wir werden an zwei Beispielen versuchen die französische Seele schauen zu lassen, einmal in einer Frau und dann in einem Mann: wir behandeln Balzacs "Recherche de l'Absolu" und Rollands "Colas Breugnon". Vorher sei noch bemerkt, daß es kein Gesetz dafür gibt, nach welcher Richtung hin man die seelische Vertiefung vorzunehmen hat; das muß der Lehrer nach seiner besonderen Einstellung und Fähigkeit machen. Aber es ist ratsam, wirklich einen Gedanken in einem Werk herauszuheben, der dann fest verankert bleibt in diesem Werk.

Schon in Frau Claes, die unseren Schülern nicht so ohne weiteres gefällt, heben wir einige Eigenschaften heraus, die der französischen Frau in besonderem Maße zukommen und in ihr als Tugenden gepflegt werden. Es ist wunderbar, in wie idealer Weise sie das rechte Maß zu treffen weiß zwischen Frau und Mutter. Sie bleibt Frau trotz allen Leids, das ihr aus Balthasars Verirrung erwächst. Sie verliert weder ihre edle Würde noch ihren sanften charme. Wenn sie ihren Mann mit ernsten Worten gemahnt an das Verhängnis, das er über die Kinder heraufbeschwört, so hält sie doch das Bild des Vaters vor den Kindern hoch und wahrt sich selbst in ihrer gequälten Seele das Vertrauen zu ihrem Mann: le profond respect qu'en cette circonstance

Digitized by Google

Madame Claes témoignait pour Balthasar, en s'effaçant devant lui pour ne pas troubler sa méditation, imprimait à ses enfants une sorte de terreur pour la majesté paternelle (p. 130). Aber der still getragene Kummer verzehrt sie, so daß sie stirbt wie eine Pflanze, der das Lebenslicht genommen.

Noch deutlicher und kraftvoller aber entfaltet Balzac vor unseren Augen in Marguerite das Ideal der französischen Frau. Die Neunzehnjährige hat ein Herz voll tiefster Gefühle (hüten wir uns, das Gefühl der französischen Frau zu verkennen!!!): Tochterliebe, Schwesternliebe, jungfräuliche Liebe zu Emmanuel. Ihre außerordentliche Schönheit läßt sie die schwere Bürde nicht vergessen, die ihre sterbende Mutter auf ihre Schultern gelegt hat. Mit mutiger Selbstverständlichkeit und klarem Wirklichkeitssinn geht sie ans Werk. Keineswegs als ein "*ange chargé de répandre la paix*" (p. 166), sondern als echte Tochter ihrer Mutter France und rettet das Haus, ohne die Mahnung von Frau Pepita zu vergessen: *Aime bien ton père et ne le contrarie pas... trop!* (p. 156). Zwingt sich uns nicht — bisher haben wir die Vergleiche nicht gezogen und überlassen es jedem einzelnen, die Beziehungen zu dem Ideal der deutschen Frau herzustellen, das ihm vorschwebt — der Vergleich auf mit jenem blonden Kind, das im "Faust" den gleichen Namen trägt? Nicht als ob Gretchen der volle Inbegriff des deutschen Frauenideals wäre, aber diese lichte Gestalt, die der Spanier Ganivet — wohl im Bewußtsein des Gegensatzes zu der discreción der klassischen Spanierin — als *completamente estúpida* empfindet (Idearium español), verkörpert jene glaubensvolle Ergebenheit, die die edelsten deutschen Frauen ausgezeichnet hat: Elisabeth und die Maid des armen Heinrich; Luise Millerin und das Käthchen von Heilbronn; Genoveva und Rautendelein; Storms Katharina und die Agathe des "Freischütz" — eine endlose Reihe! Ihre Größe empfindet jedes deutsche Herz; schwach sind sie gegenüber dem Leben. Marguerite aber setzt durch ihre anmutsvolle Lebenskunst die großen Frauengestalten Frankreichs fort: Nicolette und Rezia; Jeanne d'Arc und Agnes Sorel; die Heldinnen des bon sens, die Molière uns gezeichnet; Sévigné & Lafayette — wiederum eine endlose Reihe bis zu Sylvie und Annette. Und wer wollte verkennen, daß die Verbindung von wirtschaftlicher Tatkraft, Lebensblick und natürlichem charme auch heute die Französin in ganz besonderem Maße auszeichnet!

So ist Marguerite die Verkörperung dieses anderen Frauenideals, das wohl geeignet ist, das unsere zu befruchten.

Und neben Marguerite wollen wir Colas Breugnon stellen, wohl die prächtigste Verkörperung des esprit gaulois aus der modernen französischen Literatur. Dieses Buch "*à la*

Digitized by Google

bonne françoise", qui rit de la vie, parcequ'il la trouve bonne, et qu'il se porte bien, atmet den Geist des Jean de Meung, des Rabelais, des großen Molière. *"J'aime tout ce qui est bon, la bonne chère, le bon vin, les belles joies charnues, et celles à la peau plus tendre, douces et duvetées, que l'on goûte en rêvant, le divin ne-rien-faire où l'on fait tant de choses!"* Vielleicht haben wir es bei dieser Gelegenheit nötig, eine leider stark verbreitete Überheblichkeit zurückzuweisen, die dem französischen "Materialismus" einen deutschen Idealismus entgegensetzt und damit eine bornierte Verkennung für diesen wie für jenen zeigt. Es ist eine Art Lebenskunst und eine Lebenswahrhaftigkeit, wenn man die Freuden des Fleisches fröhlich auskostet, ohne sie auch nur im geringsten zu verquicken mit jenem kostbaren, erhabenen Schatz der großen Ideale. Vegetarismus, Antialkoholismus und Prüderie sind höchst kümmerliche Titel auf moralischen Stolz. Und auch das wollen wir nicht vergessen, daß die bei uns herrschende Hast, die jedes dolce far niente ausschließt, schwere Gefahren in sich birgt für unser Seelenleben; freilich ist das wohl eine begreifliche Kehrseite des gewaltigen faustischen Dranges, der ungeheuren deutschen Arbeitskraft, die dem deutschen Adler eine beispiellose Flügelspannung nachweist... Das dürfen wir mit Stolz feststellen, ohne darüber zu vergessen, daß auch Colas seinen höchsten Stolz in seine Arbeit setzt: ... *et toi, vieux compagnon, toi qui ne trahis pas, mon ami, mon Achate, mon travail! ... Qu'il est plaisant de se trouver, son outil dans les mains, devant son établi, sciant, coupant, rabotant, rognant, chantournant, chevillant, limant, tripotant, triturant la matière belle et ferme qui se révolte et plie ....* Und später heißt es: *L'homme n'est rien; c'est l'œuvre qui est sacrée. Triple assassin celui qui tue l'idée!!* (p. 205).

Noch größer ist der esprit gaulois durch seine kühne Unabhängigkeit, die durch die fanfaronnerie nicht verdunkelt werden kann. Unabhängig fühlt sich Colas gegenüber den Menschen, den "Großen", und er findet *assez plaisante la hauteur familière et cérémonieuse que tous ces beaux messieurs, ces riches, croient devoir prendre avec ceux qui n'ont rien et sont gueux! Il semble que toujours ils leur fassent la leçon. Un pauvre est un enfant, il n'a pas sa raison .... Et puis (on ne le dit pas, mais on le pense), c'est sa faute: Dieu l'a puni, c'est bien; le bon Dieu soit béni!* (p. 151). Unabhängig ist er von der Stunde, von der so viele sich beherrschen und knechten lassen: *Il n'y a pas de triste époque, il n'y a que de tristes gens!* (p. 23). Und unabhängig ist er gegenüber den überirdischen Mächten: *Athée! que vous faut-il? que voulez-vous de moi? ... Dieu me plaît fort, et ses saints encore plus. Je les aime, les honore, et leur fais ma risette .... Mais pour vous parler franc, un seul Dieu,*

Digitized by Google

je l'avoue, je n'en ai pas assez! Qu'y faire? je suis gourmand... on me met à la diète! J'ai mes saints, j'ai mes saintes, mes fées et mes esprits ... (p. 73).

In diesen Besprechungen erreicht der neusprachliche Unterricht seine höchsten Gipfel: er wird ein Vermittler zwischen den Seelen der Völker, die sich lange genug blind bekämpft haben wie wilde Tiere, anstatt sich kraftvoll auseinanderzusetzen, einander zu verstehen und einander zu fördern!

Die Literaturgeschichte auf der Schule.

Die Literaturgeschichte wollen viele Pädagogen ganz von der Schule verbannt wissen (Wendt, Hübner, etc.). Und tatsächlich kann man diese Stellungnahme begreiflich finden, wenn man daran denkt, in welcher Weise von manchem Schulmeister "Literaturgeschichte" betrieben wird. Da werden unter Zuhilfenahme beliebter Coup d'œil-s die Namen von Autoren und Werken aus den Epochen auswendig gelernt, die man wegen mangelnder Interpretationstechnik nicht an der Lektüre kennen lernen konnte. Ob es für solches Unterfangen auch eine Frisierung als "Arbeitsunterricht" gibt, entzieht sich meiner Kenntnis .... Aber sehen wir von solchen Auswüchsen ab, so kommen wir zu einer Literaturgeschichte, die nicht nur nicht verbannenswert ist, sondern sogar unentbehrlich für die Art der Lektürebetrachtung, die uns als ideal vorschwebt. Vielleicht ist der Name "Literaturgeschichte" mißverständlich. Wir haben oben in wenigen Strichen zu zeigen versucht, wie ein Werk erst aus dem Geist einer Zeit heraus recht verstanden werden kann; diesen Geist der Zeit klar schauen zu lassen und in ihn dann auch das zu betrachtende Schriftwerk mit einzureihen, das ist gerade die Aufgabe der Literaturgeschichte. Da es aber keine frei-schwebende Literatur gibt, da vielmehr alle schriftstellerische Äußerung engstens verbunden ist mit allem anderen Geschehen der Zeit, so wird eine reine Literaturgeschichte unmöglich und die Literaturgeschichte wird zu einer Betrachtung der literarischen Werke auf dem Hintergrund einer Kulturgeschichte. Zwei Gesichtspunkte heben sich heraus aus dem breiten Arbeitsgebiete einer so verstandenen Literaturgeschichte: 1. die Darstellung des ununterbrochenen Entwicklungsstromes in dem geistigen Werden eines Volkes, aus dem die Schriftwerke sich als besonders geartete Äußerungen herausheben (Längsschnitt!). 2. die Herstellung der Verbindung zwischen dem vorliegenden Schriftwerk und den anderen Künsten, den politischen und wirtschaftlichen Mächten der Zeit, den gleichzeitigen Wissenschaften (Querschnitte!). Auch hier wollen wir Beispiele die Belehrung machen lassen.

1. Längsschnitt. Wenn wir an die großen Romantiker

Digitized by Google

herantreten, so scheint es, als ob wir an einem ganz neuen Anfang französischer Literatur ständen. Revolution und Napoleonismus haben scheinbar einen jähen Abbruch bewirkt, nachdem die Literatur im Jahrhundert der Aufklärung bereits durch ihre rein kampfesmäßige Einstellung eine erhebliche Schwächung erfahren hatte. Wir haben nicht die Zeit, in der Schule uns bei der Lektüre von Werken des Übergangs oder der Vorbereitung lange aufzuhalten, um so mehr als in den Jahren 1780-1820 unsere Aufmerksamkeit wirklich besser verwandt wird, wenn wir sie voll und ganz auf das gewaltige politische Geschehen richten. So bleibt uns nur noch dies, daß wir die Kontinuität der Entwicklung wahren durch eine literaturgeschichtliche Besprechung, die wir vielleicht illustrieren können durch Vorlegen einiger geringer Bruchstücke aus charakteristischen Schriften. Wir haben die Frage zu stellen und zu beantworten: wie bereitet sich die Romantik in Frankreich vor?

Da Literaturbetrachtungen nicht die Notwendigkeit zukommt, wie etwa einer chemischen Analyse, werden wir die wichtigsten Gedanken herausheben, ohne sie gegeneinander abzugrenzen. Es ist eine beträchtliche Zahl von Elementen, die wir nachweisen können. An erster Stelle steht die Gestalt Rousseaus, der nicht allein durch sein Verhältnis zur Natur die Lösung vom tötenden Rationalismus anbahnt, sondern der uns in seiner Nouvelle Héloise zum ersten Male wieder echte Liebesseufzer hören läßt. Durch seine starken Instinkte und seinen durch Genfer Calvinismus genährten Individualismus bricht er die Eisdecke, die der Geist der Verstandesanalyse und zivilisierten Formvollendung über Frankreich gebreitet haben; seine empfindsame und sich leicht an alles angleichende Natur erfaßt den Sinn der Stimmungen (man lese nur den Brief 17 des vierten Teiles der Nouvelle Héloise!). Er beschäftigt sich nicht ausschließlich mit den Ideen, sondern bei ihm nimmt die Beschäftigung mit sich selbst jenen breiten Platz ein, der für die Romantik so bezeichnend wird — rein gefühlsmäßig natürlich wieder, ohne klare und gerechte Analyse.

In naher Beziehung zu Rousseau steht die Stärkung der religiösen Gefühle im allgemeinen. Die Aufklärung kann auf die Dauer die Menschen nicht befriedigen; über Enttäuschung und Übersättigung kommen sie zu Melancholie und Weltschmerz, um endlich in der Religion wieder einen Trost zu finden für die dürstende Seele. Wir verfolgen diese Strömung über Bernardin de St. Pierre zu Chateaubriand, der in René und im Génie du christianisme die kennzeichnendsten Werke der aufblühenden Romantik bietet. Von Anfang an entwickelt sich die Religiosität in der besonderen Form, die dann für die Romantik

Digitized by Google

gültig bleibt: es ist keine Stärke des Glaubens, sondern mehr eine gefühlsmäßige Versenkung in das Unfaßbare, ein Schwärmen für die Größe des Christentums.

St. Pierre und Chateaubriand sind auch die Hauptvermittler des Exotismus, der die für das französische Kolonialreich tödliche Enge des geographischen Horizonts überwindet und die Sehnsucht nach fernen Ländern und den Geschmack am Abenteuer weckt. Über die verlockenden Bilder der Tropen (Paul et Virginie) und die orientalischen und südlichen Landschaften des Itinéraire führen sie uns zu jenem Empfinden unserer eigenen Landschaft im Wechsel der Tagesstimmung, die den Hauptinhalt des Lamartineschen Dichtens bildet.

Waren diese Einflüsse vorwiegend gefühlsmäßig, so ist der auflebende Geschmack für die Antike mehr geistiger Natur. Zwei Namen belegen ihn: Chénier, der Dichter, und Caylus, der Archéologe. Wenn Chénier auch, wie Lanson richtig sagt, tout le contraire d'un romantique war, so hilft er doch die Dürre der Aufklärungszeit überwinden durch seinen feinen Sinn für die antike Kunst; seine Abstammung von einer griechischen Mutter mag dabei mitgewirkt haben. Und der Graf Caylus, den wir ja alle aus Lessings Laokoon kennen, erweitert den durch Diderot vorbereiteten kunstkritischen Sinn.

Geistiger Natur ebenfalls, aber unendlich viel stärker, ist die Anregung, die die werdende Romantik in Frankreich von den Nachbarländern erhält. Wir greifen aus der Fülle nur das eine Buch heraus: De l'Allemagne von der Frau von Staël, das den Franzosen nicht nur die überreichen Gedanken des klassischen Deutschlands nahezubringen sucht, sondern mit aller Deutlichkeit auf die durch die Romantik eingeleitete und für das 19. Jahrhundert kennzeichnende Geschlossenheit der europäischen Literatur hinweist.

Zum Schluß endlich haben wir darauf hinzuweisen, daß die gewaltigen politischen Ereignisse, die den Gang der Literatur zu unterbrechen scheinen, durchaus auch ihre befruchtende Wirkung gehabt haben. Revolution und Napoleonismus haben einen neuen, volkstümlichen Patriotismus geschaffen, der reichen Anteil hat an dem Dichten der französischen Romantik. Denken wir nur an Victor Hugos Verherrlichung des großen Welteroberers!

Das sind nur Stichworte. Der Ausbau bleibt jedem einzelnen überlassen je nach seinem Geschmack. (Von der Wiederbelebung des Mittelalters und dem Historismus reden wir nicht, da das entscheidende Bestandteile der Romantik selbst sind.) Wir wollten nur zeigen, in welcher Weise wir Literaturgeschichte brauchen, um unsere Lektüre verständlich zu machen und den Schüler die französische Literatur als ein ununterbrochenes Werden sehen zu lassen.

Digitized by Google

2. Querschnitt. Verlaines Art poétique ist ein Markstein in der Entwicklung der Dichtung im 19. Jhdt. Nicht etwa durch ihren eigenen dichterischen Wert, obgleich sie auch dichterisch schön ist; aber sie gibt uns klaren Aufschluß über die künstlerische Auffassung der Symbolisten. Diese Auffassung ist aber kein Sondergut der Dichter; wir finden sie vielmehr in anderen Äußerungen der Zeit wieder, was uns ja nach Spengler als Selbstverständlichkeit erscheint. Diese Dinge wird die Literaturgeschichte zusammenfassen, um dadurch dem Schüler eine viel lebhaftere Hineinversetzung in die Gedanken des Einzelwerkes zu ermöglichen.

Die chanson grise findet ihre beste Bestätigung in der gleichzeitigen Malerei. Sie wird uns helfen, die Unterscheidung von nuance und couleur greifbar verständlich zu machen. Wie der Impressionismus die Dinge im zarten Gewebe des Lichtes sieht, darin die Farben sanft ineinanderfließen und die Grenzen sich verwischen, so bindet das im Frühdunst erschaute Lied das Umgrenzte mit dem Fließenden, löst sich im feinen Lichtgesang des Äthers. Die Soirées Procope und das Atelier in Batignolles sind eng verbunden im Geiste.

Und welche wunderbare Bestätigung erhält die chanson grise durch die Kunst Rodins! Man schaue sich die Danaide an! Greifbare Formen von stärkster Kraft zerfließen sanft in einem Stein, der alles Harte verleugnet. Auch hier nichts "qui pèse ou qui pose", sondern die chose envolée, die feine Form, die aus wogendem Meere auftaucht wie eine flüchtige Erscheinung.

Auch die Musik wird uns die Einheit des Zeitstiles bestätigen. Die "impressionistische" Musik eines d'Indy und Débussy lösen nicht nur die Formen der Romantiker auf, sondern greifen sogar zu einer neuen, gleichtonigen (ganztonigen!) Tonleiter. Die (allerdings späteren) Bergskizzen von Débussy stehen der symbolistischen Dichtung sehr nahe.

Und was wir hier anführen, das sind nur die Parallelen, die sich am deutlichsten darbieten; in Wirklichkeit könnten wir auch auf die Philosophie, die Religion und die Politik zurückgreifen. Aber die Literaturgeschichte behandelt ja die Literatur und zieht die anderen Zweige geistiger Betätigung nur heran, um die literarische Produktion verständlicher zu machen. Wir können uns begnügen, wenn der Geist einer Epoche klar erfaßt ist.

Die Verteilung der Lektüre.

Es würde eine Platzverschwendung sein, wenn wir an dieser Stelle eine Übersicht geben würden über die gesamte mögliche französische Lektüre. Wir beschränken uns vielmehr darauf, einen Plan zu skizzieren für die Verteilung der Lektüre (Fran-

Digitized by Google

zösisch als erste Fremdsprache), und werden daran einige Grundsätze für die Lektüreauswahl überhaupt entwickeln.

1. Unterstufe. — In der Unterstufe wird sich die Lektüre vorwiegend auf die Lesestücke der Übungsbücher beschränken. Die Auswahl dieser Stücke ist deshalb ein so schweres Problem, weil sie bedingt wird durch die gesamte methodische Einstellung. Sind diese Stücke doch das Betätigungsfeld für das sich entwickelnde Sprachkönnen, so daß der Gesichtspunkt der Möglichkeiten in dieser Richtung bei ihrer Bewertung den Ausschlag geben muß. Wir haben uns einigermaßen gelöst von jenen Übungsstücken, die zurechtgemacht waren zur Exemplifizierung der grammatischen Lektion (Beispiele besonders gedruckt!); aber welche Spannung immer noch zwischen den Lesestücken in den verschiedenen neueren Unterrichtswerken! Vom kindlich-spielenden Gedicht bis zur trockenen Vokabulierung der unmittelbaren Umgebung, vom geschichtlichen Bruchstück zur tiefen moralischen Betrachtung! Ich glaube, daß trotz einiger Mißgriffe Strohmeyer dem richtigen Wege ziemlich nahe ist. Was mir gefällt an seiner Stückauswahl, das ist die Einstellung auf innere Fragen; wir müssen den Schüler wirklich packen mit den Texten, und es ist die verhängnisvollste Verirrung, wenn man dem Schüler seine Umgebung, die Dinge seines Alltags noch einmal darbietet im fremden Vokabular. Da fehlt der sachliche Anreiz, da fehlt das anziehende Neuland, das den Sprachunterricht mit Leben füllt. Freilich muß man bei der Auswahl nicht zu Stücken kommen, die der Psyche der Kinder fern liegen. Wir hatten oben schon darauf hingewiesen, daß die Texte im Strohmeyer manchmal etwas zu schwer im Gedanken sind; die Texte von Anatole France bergen manchen sehr jugendfremden Gedanken; — andere aber — und dieser Fehler ist in manchen Büchern in unerträglichem Maße verbreitet! — langweilen einen gesunden Jungen: ich würde z. B. Polichinelle und Holzpferde streichen! — Die Gedichtauswahl ist bei Strohmeyer nicht glücklich; der Quintaner und Quartaner will Begebenheiten, nicht Frühlingslieder; und dann sollte jedes Gedicht gelernt werden, was voraussetzt, daß es nicht zu lang — und hochwertig ist! Die Auswahl ist doch groß genug, so daß man nicht auf Adenis z. B. zurückgreifen muß!

Nun aber die für uns hier wichtigste Frage: ist es nötig und richtig, daß man neben dem Übungsbuch noch Lektüre treibt? Aus prinzipiellen Gründen müssen wir das unbedingt bejahen! Die allerwärts erscheinenden "gekürzten" Ausgaben der Übungsbücher haben einen Grund, der der Methode vieler Schulmänner wenig Ehre macht: man wird nicht fertig mit den Texten (fertig werden hier gleich interpretieren können!)! Es ist doch ein Hohn auf moderne Sprachunterrichtskunst, wenn

Digitized by Google

aus dem Übungsbuch (sogar aus dem gekürzten!!) der eigentliche Text (z. B. Dors bien, dors! oder La Flûte de Pan im Strohmeyer) weggelassen und nur die grammatische Übung behandelt wird! Dann kommt man auf jene Magerkeit des Unterrichts, die ihr Dasein fristet mit Vokabellernen und mechanischen Umwandlungen. Dann kommt man auch auf jenes Schneckentempo, die Sprachstunden nur als notwendiges Übel betrachten läßt, anstatt daß aus ihnen eine stolze Freude des jungen Schülers der höheren Lehranstalt gemacht wird! Was für eine Lektüre kommt in Betracht? (Daß alle Lektüre auf der Unterstufe vorwiegend durch freie Entwicklung verarbeitet wird, nehmen wir als selbstverständlich an!) Zunächst eine leichte Geschichtslektüre, wie sie vorhanden ist in der Histoire de France von Lavisse, cours moyen. Die netten Illustrationen erleichtern die Arbeit, der die Schüler übrigens viel Interesse entgegenbringen. Hieran können sich einfache Darstellungen der Heldensagen anknüpfen, wie sie in dem z. Z. leider vergriffenen Bändchen Récits du Moyen Age bei Carl Winter-Heidelberg zu finden sind. Einen besonderen Schatz bedeuten die drei Bände Contes, die Maurice Bouchor bei Armand Colin herausgebracht hat; hier finden wir die schönsten Märchen des Occidents und Orients in einer sehr anziehenden Fassung mit wenigen, gepflegten Illustrationen. — Es ist zu hoffen, daß hier bald eine Bereicherung erfolgt. Besonders wertvoll wären gekürzte Fassungen der großen Heldensagen, denen jetzt die Edition d'Art eine neue Fassung von berufener Hand geben läßt, und hübsche Darstellungen der Sagen, die sich an besonders berühmte Örtlichkeiten anschließen: Mont St. Michel, Lourdes, Paimpol, etc.

2. Mittelstufe. Zwei Gesichtspunkte bestimmen die Lektüre auf der Mittelstufe: das sprachliche Interesse und die Psychologie dieses Alters.

Das sprachliche Interesse ist auf dieser Stufe noch sehr stark, ja besonders stark; denn die großen syntaktischen Kapitel können nur an der Lektüre gefestigt werden. Daher brauchen wir vorwiegend gute Erzählung, die den Gebrauch der Modi und vor allem der Zeiten erkennen läßt. Glücklicherweise weist die psychologische Erwägung auf die gleichen Wege. Dies Alter begeistert sich für Heldentum und spannende Begebenheiten; dann macht sich die Neigung zum Verhalten-Gefühlsmäßigen geltend. Durchaus fern liegt ihm der Humor, d. h. jener breite Aufbau des Humors, für den wir Deutschen, vor allem wir Hochdeutschen, überhaupt wenig Sinn haben.

Was folgt nun daraus? Die Richtlinien sagen: Die zusammenhängende Lektüre erstreckt sich auf inhaltlich und formal wertvolle Erzählungen, z. B. von Maupassant, Daudet, Bazin, Theuriet, Mérimée, Marguerite, France, Moselly, Jam-

Digitized by Google

mes; Lebensbilder führender Persönlichkeiten, lebendig geschriebene Einzeldarstellungen aus dem französischen Leben oder der französischen Geschichte oder der französischen Heldensage, z. B. die Inhaltsangaben von Werken von Gaston Paris, in U/II ein leichteres Drama, etwa Molière "Bourgeois Gentilhomme" oder Sandeau "Mademoiselle de la Seiglière". Das ist im großen ganzen richtig; nur Maupassant und der Bourgeois Gentilhomme sind falsch am Ort; von Maupassant kämen allenfalls einige Kriegsnovellen in Betracht, wie La Mère Sauvage und L'Horrible, aber selbst diese möchte ich nicht empfehlen: Maupassants psychologische Analyse paßt nicht für diese Stufe. Der Bourgeois Gentilhomme nun gar mit seinem breit ausgesponnenen, satirischen Humor ist völlig ungeeignet; er wird selbst in der Oberstufe nicht leicht den Schülern nahe gebracht werden können! — Untersuchen wir nun etwas näher! Wir scheiden der Übersicht halber Geschichte, künstlerische Prosa, Drama, Lyrik.

a) Geschichte. Der schon angeführte Lavisse wird auch auf dieser Stufe noch gute Dienste tun als historischer Leitfaden. Daneben werden zur eigentlichen Lektüre die zahlreichen Darstellungen aus den großen Zeiten französischer Geschichte: Louis XI von Guizot, Cinq-Mars von Vigny, Notre Dame de Paris von Hugo, Histoire d'un Conscrit de 1813 von Erckmann-Chatrian, L'Invasion von Halévy — um nur einige zu nennen. Man sei sich aber darüber klar, daß bei knapper Zeit (Oberrealschulen) die historische Lektüre unbedingt zurückstehen muß gegen die künstlerische Prosa, die viel tiefere Eindrücke hinterläßt. Das gilt noch mehr für eine Lektüre wie Bruno, Le Tour de la France par deux enfants; ein solches Buch kann nur dann Eindruck machen, wenn der Lehrer es durch seine eigenen Anschauungen beleben und durch Bilder illustrieren kann. Der eigentliche Lektürewert bleibt immer gering.

Höherer Wert kommt schon den modernen Fassungen der mittelalterlichen Sagen zu. Durch Paris und Bédier ist ja eine völlige Verjüngung der ersten Blütezeit französischer Kultur geschaffen worden. Die französischen Ausgaben sind aber ziemlich umfangreich (L'Edition d'Art), so daß man auf die in Schulausgaben vorhandenen Récits von Schuré, Roche u. a. zurückgreifen muß. Auch hier ist bei knapper Zeit Zurückhaltung geboten.

b) Künstlerische Prosa. Das ist das Hauptgebiet der Lektüre für die Mittelstufe. Die französische Literatur bietet hier einen unerschöpflichen Reichtum von Novellen und Romanen, die unseren Schülern im höchsten Maße zusagen. Damit wir irgendwie Stellung nehmen können, wählen wir aus der ungeheuren Fülle drei Bücher aus: den ersten Band der No-

Digitized by Google

vellen, die bei Velhagen & Klasing erschienen sind; Colomba von Mérimée; Les Lettres de mon Moulin von Daudet.

Die Nouvelles modernes, Band 1, sind sicher recht gut ausgewählt. Trotzdem sind sie sehr verschieden an Wert für unseren Zweck. Die erste, Le Grain de Plomb, von Edmond About, ist ganz nett, macht aber nie einen nachhaltigen Eindruck; warum wohl? Einmal weil unsere Jungen eben im Gegensatz zu den kleinen Elsässern keine Jäger sind; dann aber träufelt die Geschichte etwas von Moral, und das verstimmt (eine aufrichtige Prüfung unserer englischen Schullektüre würde in dieser Hinsicht ein vernichtendes Resultat zeitigen!). — La Fiancée du Marin packt schon mehr, und zwar durch den spannenden Seekampf; die Geschichte der unglücklichen Braut wirkte auf meine Schüler nie. — Ausgezeichnete Erfahrungen habe ich mit dem Facteur Rural gemacht; es ist eine von jenen Erzählungen, die der lebhafte Schüler sofort zu Hause zu Ende "frißt". Wenn die Nachkriegszeit auch den Typ des Père Martin etwas ferner gerückt hat, so freuen sich unsere Jungen doch mächtig an solcher Pflichterfüllung; und dann ist die Geschichte spannend geschrieben und dabei so leicht, daß ein Tertianer sie spielend versteht. — Pour le Drapeau von Coppée ist schwerer, wirkt aber auch; der Tertianer hat Sinn für die Coppéesche Pose, und zweifellos hebt die Vorstellung der afrikanischen Landschaft sein Interesse. — Févals Chanson du Poirier ist die Perle der Sammlung; wenn das nicht zerpflückt, sondern in seiner schlichten Schönheit dargeboten wird, dann bleibt jedes Wort, jedes Bild in dauerndem Besitz des Schülers, und der Sprachunterricht hat sein Gemüt ergriffen. — La Forêt de la Misère leidet wieder an der "Moral". — Un Anarchiste ist nicht übel; freilich haben die sozialen Kämpfe heute ein ganz anderes Gesicht bekommen, so daß manches nicht mehr unmittelbar wirkt; aber immerhin gehen die Jungen mit, es entstehen lebhafte Bilder bei ihnen und die Sprache findet einen sachlichen Halt. — Le conte rustique ist schwach; bei Daudet werden wir sehen, wie ähnliche Erzählungen mit künstlerischer Meisterschaft zum Siege geführt werden. — La Tempête ist wieder wirkungsvoller und liest sich sehr flott; vielleicht ist es etwas zu unbedeutend, und das ist ein großer Mangel. — La Bavarde endlich bringt zu wenig in seinen 17 Seiten. Und damit kommen wir auf den Mangel der Sammlung: diese kleinen Novellen darf man nicht in Massen vorsetzen; sie töten sich gegenseitig, so daß nur geringe Spuren zurückbleiben. La Chanson du Poirier ragt stofflich heraus; daher dringt es in den Sinn der Schüler ein und bewirkt sprachlichen Gewinn.

Die Lektüre von Colomba teilt die Mängel, die wir eben andeuteten, nicht. Hier haben wir eine Lektüre vor uns mit

Digitized by Google

einem ganz eigenen Gesicht, spannend und sich abhebend von einem Hintergrund, der für das Verständnis des großen Korsen prachtvolle Vorarbeit leistet. Ich brauche wohl nicht daran zu erinnern, daß Colomba geradezu ein Mustertext ist für die Vertiefung der syntaktischen Kapitel, vor allem für den Zeitengebrauch. Es ist dabei aber gerade von der größten Bedeutung, daß der Text auch Lebenskraft hat, daß er bis in die Einzelheiten vor den Augen der Schüler stehen bleibt. Der Schüler spürt sehr wohl, daß er es hier mit einem der großen Prosaiker zu tun hat. Freilich darf man die Lektüre ja nicht in die Länge ziehen; selbst so ein Werk verliert seinen Reiz, wenn es dem Schüler ein halbes oder gar ganzes Jahr lang vorgesetzt wird. In drei Monaten kann Colomba restlos bezwungen sein. Übrigens sind auch die anderen Erzählungen von Mérimée geeignet, Carmen und Mateo Falcone und andere.

Ähnliche Erfolge wie mit Colomba dürfte man mit Donatienne erzielen können. Hier hebt sich die reizvolle Begebenheit ab auf dem Hintergrund der Bretagne und führt uns das wichtige Problem der Déracinés vor Augen. Die billige Ausgabe von Calman-Lévy macht es leicht zugänglich.

Das dritte Werk endlich, das wir besprechen wollen, sind die Lettres de mon moulin. Worin liegt der unendliche Reiz dieses Werkes und seine tiefe Wirkung auf unsere Jugend? Es ist wohl kaum ein Buch zu finden, wo Realismus und zarte Poesie sich so glücklich verbunden haben. Beides packt unsere Jungen. Sie freuen sich an der Installation und der Diligence de Beaucaire, und sie träumen mit dem berger provençal und leiden mit dem Opfer der Arlésienne. Sie begreifen aber auch die künstlerische Meisterschaft, die sich kundtut in der geschickten Wahl des Erzählers, in der starken Bildhaftigkeit der Darstellung und in der wundervollen, Herz und Ohr berückenden Sprache. Aber das größte Geheimnis ist doch die Hineintauchung dieser Briefe in die Landschaft! Hier wird sich der Interpret offenbaren. Ja, es ist nötig, daß man die Provence selbst gesehen, selbst genossen hat, wenn man dem Schüler all den Zauber offenbaren will, den die Sonne der Provence über diese Gedichte in Prosa breitet. Er muß die leuchtenden Hänge sehen, an denen sich die Nadelgehölze hinabwellen im strahlenden Meere des Lichts; er muß von Ferne die harten Berge grüßen, die sich im Norden aufrecken wie eine Schutzmauer; er muß den Zauber miterleben, den eine vieltausendjährige Kultur über diese Auen breitet und wachhält durch die Römerbauten in Nîmes und Arles und durch die gothischen Riesenmauern in Avignon und Aigues Mortes; er muß die weiche Dichtung empfinden, die aus lauen Sternnächten ihre Liebeslieder singt; und er muß endlich fröhlich teilnehmen an den Spielen und Tänzen, die ein von der

Digitized by Google

Natur bevorzugtes Volk hier in freier Sonne führt. — Diese Lektüre vereint also in idealer Weise schöne Sprache, höchste künstlerische Vollendung und Reichtum an Volksgut. Denn das kann nicht deutlich genug betont werden: die Lektüre auf der Mittelstufe muß nicht etwa nur Turngerät sein, sondern sie muß unaufdringlich aber sicher dem Schüler neues Gedankengut vermitteln, sie muß den französischen Unterricht mit eigenem Stoff füllen, sie muß nicht nur Französisch, sondern auch Frankreich vermitteln! "Beim Abschluß der Mittelstufe müssen die Schüler ein allmählich entstandenes Bild von dem Verlauf der französischen Geschichte in ihren Hauptepochen und -ereignissen besitzen", sagen die Richtlinien; wichtiger noch ist, daß sie einen Sinn bekommen haben für französische Eigenart, für den Reiz der Sprache, für den Reichtum der Kultur ... alles Maßstäbe und Anregungen für das Schaffen in unserem eigenen Volkstum.

Von Daudet werden auch andere Werke gelesen, vor allem Le petit chose und Tartarin. Mit Recht oder nicht! Der Tertianer oder Untersekundaner wird nie warm werden bei Le Petit Chose, obwohl es viel wertvoller ist als etwa der kümmerliche Roman d'un jeune homme pauvre; man versuche doch nicht immer wieder unsere kraftvollen 16jährigen zu angehenden Theologen zu stempeln! Und Tartarin? Humor — das war bereits gesagt — liegt unseren Tertianern und Sekundanern fern. besonders so ein breitausgesponnener Typhumor: sie hassen glücklicherweise *le rire impur qui fait pleurer les yeux de l'azur.*

c) Dramatische Lektüre. Dem Reichtum in der vorigen Form steht eine erhebliche Armut in der dramatischen gegenüber. Die klassische Kunst kommt noch nicht in Betracht, abgesehen vielleicht von der Lektüre eines Molièreschen Lustspiels mit einer besonders guten Klasse, etwa Les Précieuses Ridicules oder le Malade Imaginaire — immer möchte ich es nicht empfehlen. Möglich sind die Romantiker, vor allem Hugo und Musset; aber auch diese möchte ich lieber einer Prima in flottem Tempo darreichen. Bleibt also das 19. Jahrhundert nach der Romantik und das 20. (von Delavigne und Scribe sehe ich ab). Die pièces à thèse von Augier erwärmen unsere Schüler nicht, selbst nicht der berühmte Gendre de M. Poirier, und die von Dumas sind meist für diese Stufe ungeeignet, ausgenommen allenfalls Francillon. Und mit Francillon kommen wir zu der durch das théâtre libre eingeleiteten modernen Dramatik, die allerhand geeignete Stücke bietet. Les Corbeaux von Henri Becque sind leider in gesonderter Ausgabe nicht mehr zu haben (nur in einem Band mit drei anderen Stücken von Becque); sie wirken sicher bei dem Sekundaner. Auch La Robe Rouge macht großen Eindruck (Calman-Lévy); ferner Sire von Lavedan, La

Digitized by Google

Course du Flambeau von Hervieu, Paraître von Donnay, u. a. Auch kann man Le Temps viendra von Rolland mit einer Untersekunda gut bewältigen.

Die dramatische Lektüre wird also einen geringen Raum einnehmen.

d) Lyrik. Es scheint mir eine Selbstverständlichkeit, daß auf der Mittelstufe etwa alle Vierteljahr eine Fabel von Lafontaine gelernt wird, damit die zusammenfassende Besprechung des Dichters in der Oberstufe eine breite Grundlage hat. Überdies ist ja jede Fabel von Lafontaine ein großer sprachlicher und künstlerischer Gewinn. Welchen Platz wird aber die eigentliche Lyrik einzunehmen haben? Das ganze 19. Jahrhundert bietet eine reiche Auswahl von geeigneten Gedichten, die eine willkommene Abwechslung in die Lektüre bringen und Gelegenheit geben zur Darlegung der französischen Versrhythmik. Wir lassen eine kleine Reihe folgen:

Hugo, L'Enfant (Orientales), Quand le livre où s'endort (Feuilles d'automne), Parfois lorsque tout dort (ibd.), Hymne (Chants du Crépuscule), Oceano Nox (Rayons et Ombres), Nuits de juin (ibd.), O soldats de l'an II (Châtiments), Air breton (ibd.), L'Expiation (ibd.), Mes deux filles (Contemplations), L'Enfance (ibd.), La Source (ibd.), Elle était pâle (ibd.), Le Mendiant (ibd.), La Conscience (Lég. des siècles), Après la bataille (ibd.), Nos Morts (L'Année terrible), Sur une barricade (ibd.).

Vigny, Le Cor, La Mort du Loup.

Musset, Tristesse, Rappelle-toi, Derniers Vers.

Aus der Sammlung Moderne französische Lyrik bei Renger (vom Verf.): p. 5; 7; 10; 11; 13; 18; 41; 75; 76; ... und viele andere mehr.

3. Oberstufe. Die Auswahl der Lektüre auf der Oberstufe steht unter ganz anderen Gesichtspunkten. Hier muß die Sprache soweit gefestigt sein, daß der Schüler an jeden Text herantreten kann und daß die weitere Spracharbeit — Ausdruck, Stilistik, Sprachentwicklung — an einer reichen, vielseitigen Lektüre vorgenommen werden muß, die ausgewählt ist unter dem Gesichtspunkt: Erfassung der französischen Kultur.

Es ist bedauerlich, daß die Richtlinien hier nicht einen strengeren Plan gegeben haben, der dem Unterricht als Rückgrat diente. Sie geben tatsächlich nur eine lose Aufzählung von Dingen, die man heranziehen könnte, nicht aber einen notwendigen Gedankengang; daher hat man sich mit ihnen zu leicht als "Maximalplan" abgefunden. Wir wollen versuchen, einen tatsächlichen Aufbau der Lektüre zu zeichnen.

Digitized by Google

Die Praxis wird es im allgemeinen nötig machen, daß man zu Beginn der O II die verschiedenen Elemente, die die Klasse zusammenbringt, an einer flüssigen Lektüre einarbeitet. Diese wird man so wählen, daß sie in die Epoche einführt, die zunächst unser Interesse in Anspruch zu nehmen hat, in das Mittelalter. Also z. B. Notre Dame de Paris oder La Princesse Lointaine von Rostand oder eine der großen Légendes épiques in moderner Übertragung. Nach Pfingsten wird man dann zurückgreifen auf die Ursprünge des Landes; das geschieht an Hand eines Geschichtswerkes, das für die gesamte Oberstufe als historischer Leitfaden dienen kann. Sehr geeignet für diesen Zweck ist Monod (Ausgabe Velhagen & Klasing) wegen seiner Knappheit und seines Reichtums an Ideen. Je nach der zur Verfügung stehenden Zeit wird man diese Lektüre erweitern durch Einzeldarstellungen (Kapitel aus Funck-Brentano, Le Moyen Age; Guizot, Louis XI; oder dergl.) und durch Textproben. Unter allen Umständen wird man den Essai von G. Paris lesen: La Chanson de Roland et les Nibelungen (Velhagen & Klasing, Essais). Bei der Fülle des Stoffes wird man gerade hier auf Arbeitsteilung zurückgreifen müssen, so daß ein Schüler arbeitet über eine Sage und ihre dichterische Darstellung, ein anderer über die Troubadours, ein dritter über deren Musik, ein vierter über die Kathedralen, ein fünfter über die Entwicklung der Städte, ein sechster über eine politische Phase, ein siebenter über eine der bedeutenden Festungen (Carcassonne, Aigues-Mortes, Lourdes, etc.) ... und so fort. Der Erfolg hängt davon ab, daß der Lehrer es versteht, dem Schüler die rechte Lektüre an die Hand zu geben. In einem kurzen Vortrag berichtet dann der Schüler über seine Arbeit.

Monod wird uns führen bis zum Abschluß der italienischen Expeditionen. Dann werden wir ihn zur Betrachtung des bisher so sehr vernachlässigten 16. Jahrhunderts stark ergänzen müssen durch Lektüre (Larousse, Anthol. du XVI$^{\text{ième}}$ s.) oder freie Darstellung des Lehrers über Rabelais, Calvin, Montaigne und die Plejade. Immerhin wird auch hier Monod noch die wesentlichste Arbeit leisten. Dagegen bedarf das klassische Jahrhundert reichster Lektüre von Einzelwerken, und wir haben hier zu untersuchen, welche Werke am geeignetsten sind.

Von Corneille bleibt immer der Cid das packendste Stück. Abgesehen davon, daß der Stoff anziehend ist, liegt auch eine Innigkeit in der Sprache, die in den folgenden Werken des Dichters nicht mehr zu finden ist. Daneben ist nur Polyeucte noch zu empfehlen, das durch den geschichtlichen Hintergrund und durch die fein durchgeführte Gestalt der Pauline Eindruck macht. — Aus den Werken Racines ragen Britannicus und Athalie hervor, jenes unmittelbar wirkungsvoll, dieses großartig

Digitized by Google

durch seine Sprache. Athalie erfordert allerdings einen Lehrer, der Stil und Vers beherrscht und es versteht, die Schönheiten des Werkes herauszuholen; sonst kann die Lektüre der Athalie auch quälend langweilig sein. — Molière bietet sich uns am besten dar in den Précieuses Ridicules, die jede Klasse lesen sollte, die nicht etwa sich an die Femmes Savantes heranwagt. Glänzende Wirkung haben Tartuffe und Malade Imaginaire; wenig geeignet scheint mir der Bourgeois Gentilhomme, in gewisser Weise auch L'Avare. Wie steht es mit dem Misanthrope? Tatsächlich ist er im höchsten Maße packend zu gestalten — aber erst am Ende der Oberprima, wenn man aus einer gewissen Höhe die ganze französische Literatur zu überschauen imstande ist. — Daß jeder Schüler mindestens 20 Fabeln von Lafontaine kennt, scheint mir eine Selbstverständlichkeit; die Auswahl mag jeder nach Gutdünken treffen: Fehlschläge sind unmöglich! Der künstlerischen Gesamtwertung legt man am besten zugrunde den essai von Taine "La fable poétique". Ausgaben von Lafontaine: zwei bei Hachette. — Für Mädchen wird man mit größtem Nutzen La Princesse de Clèves von Madame de Lafayette — evtl. statt eines Dramas von Corneille — lesen, die in einer vorzüglichen Ausgabe (Nouvelle Bibliothèque, Paris, Ed. P. Lafitte) vorhanden ist. — Von Boileau's Art poétique werden der erste und dritte Gesang stets eine höchst wertvolle Lektüre sein, wertvoll für das Verständnis des 17. Jahrhunderts und für die Dichtungsbetrachtung überhaupt. Zieht man dabei zugleich die Art poétique von Verlaine heran, so kommt man zu Überblicken von größtem Wert!

Einen hervorragenden Platz verdienen die Philosophen des klassischen Jahrhunderts. Descartes eignet sich nicht sehr zur Lektüre, muß also mündlich erledigt werden. Dagegen finden die Maximes von Larochefoucauld große Begeisterung bei unseren Primanern; sie sind zugänglich in preiswerten französischen Ausgaben und in dem Bändchen Les grands Moralistes (bei Velhagen & Klasing). In dem letzteren findet man auch brauchbare Proben von Pascal, deren Interpretation große Anforderungen an den Lehrer stellt, und von La Bruyère, die sehr hübsche Lektüre bilden. (La Bruyère kann man sonst auch in der Ausgabe Nelson leicht bekommen.) Auch Vauvenargues kommt darin zu Wort und zwar in beträchtlichem Ausmaß. — Malebranche zu lesen, scheint mir nicht angebracht; dazu fehlt die Zeit, und man kann auf ihn verzichten. — Wenn möglich, sollte ein Stück Bossuet gelesen werden, schon der wundervollen Sprache halber; er ist zugänglich in der Ausgabe der Grands Ecrivains; evtl. findet man ein zweckmäßiges Bruchstück in einem Lesebuch, deren es ja meist einige in den Unterstützungsbibliotheken gibt. — Von Fénelon wird man sich auf den angezweifelten Brief an Ludwig XIV. beschränken können.

Digitized by Google

Unentbehrlich für das Verständnis des klassischen Jahrhunderts scheint mir die Lektüre einer Anzahl Briefe. Leider gibt es keine gedrängte Sammlung in Deutschland, und die vorzügliche Auswahl von Lanson bei Hachette ist recht umfangreich. Dort findet man u. a. einige sehr interessante Briefe des Königs, die Ludwig XIV. als den überlegenen Monarchen erscheinen lassen, den auch die Lieselotte in ihm sieht. Daß neben allen großen Männern des Jahrhunderts die Sévigné zu Wort kommt, ist selbstverständlich.

Die Briefe führen uns auf die Betrachtung des Jahrhunderts außerhalb der Literatur. Der kurze Überblick Monods kann hier keineswegs ausreichen; Ludwigs Regierungssystem, Colberts Finanz- und Kolonialpolitik und seine Förderung der französischen Industrie, Louvois und Vauban als Schöpfer des französischen Heerwesens, Hof und Gesellschaft, die Lage des Landes im übrigen — das alles bedarf einer eingehenden Betrachtung. In vielen Schulausgaben findet man brauchbare Bändchen, z. B. bei V. & K. Le Siècle de Louis XIV von Duruy, von Voltaire, von Lavisse und anderen Mitarbeitern. Daneben möchte ich hinweisen auf das Buch von Jaques Boulenger "Le grand siècle" bei Hachette.

An dieser Stelle müssen wir die Frage erörtern, ob eine Literaturgeschichte zu benutzen ist. Für die Lektüre in der Schule kommt sie nicht in Betracht; dagegen ist es zweckmäßig, dem Schüler eine kleine Literaturgeschichte in die Hand zu geben, damit er sich das vom Lehrer mündlich Vorgetragene noch einmal vergegenwärtigen und eventuell erweitern kann. Zu empfehlen sind der Résumé Aide-Mémoire von Plinval (Hachette), die Histoire de la Littérature frç. von Doumic, die von Asmus (Brockhaus), von Fuchs (V. & K.); vielleicht noch andere. Lanson u. Bédier gehen über den Rahmen der Schule hinaus.

Endlich haben wir auf eine neue Encyclopédie par l'Image hinzuweisen, die geeignet ist, den Unterricht in der schönsten Weise zu beleben. Für das klassische Jahrhundert kommen in Betracht der Band Molière und Versailles, teilweise auch noch andere. Sie erscheint bei Hachette und kostet nur 50 Pfg.; die Texte sind leicht zu lesen.

Wir sind am Ende des klassischen Jahrhunderts angelangt; die Klasse wird etwa in U/I stehen, zwischen Michaelis und Weihnachten. Die Auswahl der Lektüre im 18. Jhdt. ist außerordentlich schwer. Es gibt kaum ein Werk, das sich durch künstlerische Abgeschlossenheit zur Gesamtlektüre eignete; und überdies steht uns nur wenig Zeit zur Verfügung, da wir zweifellos der großen Revolution eine gründliche Betrachtung widmen

Digitized by Google

müssen. Wir sind hier also auf den Gebrauch von Chrestomathien angewiesen (Herrig-Pariselle, Bornecque-Röttgers, Ploetz, Larousse, u. a.) und werden versuchen, unseren Schülern wirklich die kennzeichnendsten Stücke darzubieten: Montesquieu über den Staat, Voltaire über die Religion, Diderot über das Drama, die Malerei und die Schauspielkunst, Rousseau über die Natur, die Erziehung, die Gefühle, Bernardin de St. Pierre über die exotische Landschaft, Beaumarchais über den Adel. Vielleicht ist es zweckmäßig, sich in einen großen Schriftsteller zu vertiefen. Die Hauptarbeit wird eine feine Entwicklung der Ideen durch den Lehrer leisten, die auch die unzähligen Fäden aufweist, die sich von Frankreich herüberspinnen zu unserer klassischen Literatur; Diderot verdient in dieser Beziehung eine ganz besonders eingehende Behandlung (Lessing und Goethe!!). Dann wird an der Hand von Monod die Politik des Jhdts. überschaut bis zum Ausbruch der Revolution. Die Revolution verlangt eine reiche Lektüre. Zunächst rein geschichtlich, wofür uns zahlreiche gute Bücher zur Verfügung stehen: Taine, Barrau, Aulard, Tocqueville usw. Daneben sind zu lesen die prächtigen Schilderungen der Gebrüder Goncourt, Memoiren und Einzelszenen. Wiederum steht ein recht hübscher Band der Encyclopédie par l'Image zur Verfügung. — Streiten läßt sich darüber, ob man in diesem Zusammenhang etwa ein Drama von Rolland (etwa Les Loups oder Le Jeu de l'amour et de la mort) lesen soll; ich meine: nein! Inhaltlich hängen sie wohl mit der Revolution zusammen, aber in ihrem Sinn atmen sie den Geist einer ganz anderen Zeit; und das kann nur verwirren. — Eine Episode in dieser gewaltigen Lektüre wird André Chénier bilden: La Jeune Captive, L'Aveugle und andere Gedichte. —

Es folgt die Napoleonische Ära. Wiederum stehen uns glänzende Werke zur Verfügung, vor allen Taine, den man keiner Klasse vorenthalten sollte. Der Band der Encyclopédie par l'Image ist ausgezeichnet als Ergänzung und wird das welterschütternde Geschehen mit vollster Lebendigkeit vor dem Schüler entstehen lassen.

Mit diesen Werken ist man nahezu am Ende der Unterprima angelangt. Vielleicht bleibt noch die Zeit zu einem Rückblick auf die Jahre, in denen sich die Romantik vorbereitet.

Das 19. Jhdt. führt uns vor einen wahren embarras de richesse. Was wir aus der Überfülle heraussuchen, das muß wahre Gegenwartslektüre sein, das heißt Lektüre, in die wir uns mit voller Seele hineinstürzen, um aus ihr nicht nur etwa einige Abstraktionen aus dem französischen Geistesleben herauszuinterpretieren — dazu könnte der hierauf bezügliche Absatz in den Richtlinien leicht verführen! —, sondern um unsere Schüler mitten hineinzuversetzen in die großen Probleme des gegen-

Digitized by Google

wärtigen Lebens und ihre Gestaltung in der Kunst. Die künstlerische Lektüre wird uns auch helfen, die Seele unserer Nachbarn klarer zu sehen, nachdem die politische Gegnerschaft und der leider damit verquickte chauvinistische Beschmutzungswettkampf eine dichte Wolke vor die klare Sicht gebreitet haben.

Drei deutlich voneinander geschiedene Abschnitte liegen vor uns: die Romantik (etwa bis 1840), der Realismus und Naturalismus (etwa bis 1890) und die Modernen bis zur Gegenwart, wobei die letztere Gruppe natürlich noch nicht klar als eine abgeschlossene Einheit gefaßt werden kann.

Was werden wir aus der Romantik lesen? Chateaubriand bietet viel Interessantes; auch sind René und Le Dernier des Abencérages sehr leicht zugänglich (z. B. bei Nilsson) und lesbar und werden unseren Schülern gefallen. Allein die Zeit ist knapp; wir können uns nicht lange dabei aufhalten. Kurze Zeit können wir auch nur erübrigen für Madame de Staël; so interessant De l'Allemagne gerade für uns ist, vergessen wir nicht, daß wir keine Literarhistoriker vor uns haben, und beschränken wir uns auf das Faßbarste. Eine Probe von Lamartine ist nötig; aber man langweile die Schüler nicht mit vier oder fünf langatmigen Meditationen! Gründlichstes Eindringen verdient dagegen Victor Hugo. Die Lektüre eines Dramas ist bei aller dramatischen Lächerlichkeit nicht von der Hand zu weisen, weil es uns so deutlich den Abstand von der Klassik zeigt; überdies lohnt die Sprache ja die Mühe. Neben Hernani eignen sich Les Burgraves und Ruy Blas. Aus den Prosawerken ist wohl Notre Dame als bekannt vorauszusetzen. Die ganze Kraft gehört dem Lyriker Hugo. An einer reichlichen Auswahl von Gedichten ist nicht nur die besondere Note der französischen Romantik, sondern vor allem die Größe dieses gewaltigen Meisters der Verskunst darzulegen. An den Djinns, an l'Expiation und Oceano Nox bewundern wir die gigantischen Bilder, die in der kraftvollsten Sprache vor uns aufgetürmt werden; in Quatre-Vingt-Treize, im Mendiant und in Les Pauvres Gens spricht jene breite Volkstümlichkeit zu uns, die Hugo zum Vorkämpfer der Demokratie machen mußte; in Lorsque l'enfant paraît, in den rührenden Gedichten an seine Tochter und in dem entzückenden Art d'être grand-père (mit jener ergreifend genialen Vision: *ils trébuchent encore ivres du paradis!*) lassen wir uns packen durch aufrichtigste Innerlichkeit. Leider gibt es keine Ausgabe, die auch nur im entferntesten das herausholt, was herauszuholen ist, besonders mit Rücksicht auf die Verskunst. Bei Delagrave ist wenigstens eine hübsche Auswahl zu bekommen, die auch einen Schmuck für jede Bibliothek darstellt. — Musset lernen wir an seinen Nuits kennen (Ausgabe Delagrave; außerdem ist in Gedichtsammlungen die Stelle vom Pelikan zu finden), von denen

Digitized by Google

man wenigstens eine lesen sollte; daneben sind einige Comédies recht geeignet, etwa On ne badine pas avec l'amour oder il faut qu'une porte soit ouverte ou fermée. — Von Vigny hat man wohl Le Cor früher gelesen, so daß man nur noch eines jener ernsten Gedichte hinzuzufügen braucht (vielleicht La Mort du Loup), die schon auf die neue Geistesrichtung hinweisen. — Dumas empfiehlt sich zur Privatlektüre; in der Klasse muß man auf ihn verzichten.

Wir dürfen nicht zu lange bei der Romantik verweilen, damit der nun folgenden Epoche als einer der großartigsten der französischen Literatur die nötige Sorgfalt gewidmet werden kann. Von Balzac bis zu Maupassant haben wir eine Entfaltung der Romankunst, die nicht ihresgleichen hat. Balzac ist mit Eugénie Grandet, Curé de Tours, Colonel Chabert, La Recherche de l'Absolu und anderen Stücken in Schulausgaben vertreten; die französischen Ausgaben sind sehr schön und preiswert: La Renaissance du livre, Calman-Lévy, Nelson u. a. Am geeignetsten erscheinen mir Recherche de l'Absolu, Colonel Chabert, Curé de Tours und Père Goriot. Tüchtige Schüler werden Balzac gern für ihre Privatlektüre wählen. — Wie steht es mit Stendhal? Er ist nicht recht geeignet, ist auch entbehrlich. Dagegen gebührt Flaubert ein Ehrenplatz. Das mindeste ist wohl, daß man seine drei Legenden liest (Nelson; zwei davon bei Diesterweg); aber mit einer guten Klasse wird man auch Madame Bovary oder Salammbô lesen können. Das letztere hat ein ziemlich schweres Vokabular; Madame Bovary wird unter einem guten Lehrer eine unvergleichliche Wirkung ausüben; die sogenannten heiklen Stellen gibt es nur in einem Unterricht, der überhaupt eine "heikle" Einstellung hat. — Von Maupassant (Mérimée und Daudet haben früher bereits einen breiten Raum gefunden) ist die schönste Lektüre Pierre et Jean, dessen feine Psychologie unsere Schüler mit größter Spannung verfolgen. Die wertvolle Vorrede ist eine hübsche Zugabe. Wenn man Novellen von Maupassant liest, dann ist vielleicht der Band Contes du jour et de la nuit der geeignetste. Überdies sind bei Diesterweg und Renger Bändchen mit den leichtesten Novellen erschienen. — Wenn der Schüler Zola nur aus La Débâcle lernt, dann wird es ihm schwer werden, den großen Ruhm dieses Schriftstellers zu verstehen. Unsere Oberprimaner sind 19 Jahre und älter; da ist es lächerlich, wenn man nicht wagt, ihnen Germinal vorzusetzen, das doch nun einmal der packendste Ausdruck seines Naturalismus ist. Der Eindruck ist gewaltig; besonders die Beschreibung des coron, der tragische Augenblick im Streik und die entsetzliche Szene in dem ertrinkenden Schacht vermitteln unvergeßliche Einblicke in die Zeit, der auch die "Weber" entstammen. — Auch Lourdes ist recht geeignet.

Digitized by Google

Neben dieser überragenden Produktion werden die anderen Formen etwas zurückstehen müssen. Über die Schwierigkeiten, die man bezl. des Theaters hat, war schon gesprochen worden. Ganz anders steht es mit der Lyrik. Parnassiens und Symbolistes müssen umso genauer studiert werden, als die Bande zwischen ihnen und unserer deutschen Dichtung sehr eng sind. Die kleine Anthologie des Verfassers (Renger) dürfte das nötige Material an die Hand geben. Auch die wissenschaftliche Prosa, die soviel Verlockendes bietet (Philosophie von Comte, Taine; Kritik von St. Beuve bis Faguet; die zahlreichen Historiker), muß sich bescheiden. Eine hübsche Auswahl von Essais hatten wir schon erwähnt (V. & K.); sie kann noch erweitert werden durch Aufsätze aus der Revue Hebdomadaire, der Nouvelle Revue Française, Europe und anderen wertvollen Zeitschriften.

Und nun kommen wir an jene Zeit, die bis zu uns herein reicht. Zwei Namen beherrschen die Prosa, France und Rolland. Es wird nicht leicht sein, unseren Schülern Le Crime de S. Bonnard oder Le Jardin d'Epicure schmackhaft zu machen; dagegen wird fast jede Zeile Rollands zu ihnen sprechen. Pierre et Luce, irgendein Band aus Jean Christophe, Mahathma Gandhi und vor allem der unvergleichliche Colas garantieren Stunden anregendster Lektüre. Daß es außer diesen beiden noch andere Schriftsteller gibt, die uns aus künstlerischen oder auch politischen Gründen stark interessieren, ist selbstverständlich; aber die Zeit wird fehlen zu ihrer Betrachtung (z. B. Barrès, Marguerite, Valéry, Alain, etc.).

Günstiger steht diesmal das Theater da. Becque, Brieux, Hervieu, Donnay, Bernstein, Bataille, Lavedan vertreten die Realistik; Rostand, der Neuromantiker, hat uns mit Cyrano de Bergerac — trotz aller Schwächen des Stückes — ein Werk gegeben, das sich prächtig für unsere Lektüre eignet, weil es anregend ist und überdies die heroische Seite des französischen Charakters und die französische Vorliebe für das treffende Wort und die schöne Geste prächtig darstellt. Den Aiglon dagegen zu lesen, kann ich nur für Unfug halten. Romain Rolland steht auch hier an der Spitze einer neuen, höchst wertvollen Richtung. Sein Théâtre de la Révolution einschließlich des Jeu de l'amour et de la mort wird nie seine Wirkung verfehlen. Romains und Raynal folgen seinen Spuren, wenn auch in verschiedener Weise.

Wir sind am Ende. Wir haben versucht, einen Aufbau der Lektüre für die Oberstufe zu skizzieren; der eine wird darin zu wenig, der andere zu viel finden. Vielleicht haben wir aber einen Anhalt gegeben und Anregungen — und gerade das ist wohl nicht wertlos.

Digitized by Google

VIII. Teil.

Das heutige Frankreich: Land und Leute.

Zunächst ein Wort zur "Kulturkunde". Es ist eines jener unheilvollen Schlagwörter, die nach dem Rezept gemacht zu sein scheinen "verbum tene, res sequentur". In ihnen ballt man eine Betrachtungsweise à la mode zusammen und schleudert das Wort als eine Kampffanfare in die Welt, die nun wieder Tummelfeld wird für Mißverständnisse und heftige Auseinandersetzungen — um Worte. Dem neusprachlichen Unterricht wird ein Bärendienst getan, wenn die Irrtümer der Kulturphilosophen, gegen die sich die kritische Pädagogik mit Recht auflehnt, nun auch noch in ihr Gebiet getragen werden. Die Kulturkunde, die E. Schön definiert als "Ziel einer Unterrichtsweise, welche die in Wertrichtungen sich offenbarenden Strukturmerkmale einer einzelnen Persönlichkeit wie eines Volksganzen zu dem Zwecke zu erkennen strebt, die eigene Wesensart tiefer zu erfassen und entschiedener zu wollen", bringt dem neusprachlichen Unterricht wenig Gewinn, dafür aber Gefahren. Gefährlich ist die "Kunde", die auf eine Fixierung der "Strukturmerkmale" hindrängt (französischer Esprit, französische Geselligkeit, französische Klarheit, französische Beweglichkeit, französischer bon sens, französischer Traditionalismus, französischer Wirklichkeitssinn, französischer Dualismus im Sittlichen und Geistigen — p. 3) und damit jene Phrasenschmiederei propagiert, durch die der "kultivierte" 17-18-Jährige sich mit Kulturen und Persönlichkeiten "abfindet". Wollen wir ihm aber einen immer umfassenderen Einblick in die fremde Kultur geben, dann müssen wir ihn immer wieder mit frischem Herzen an jede Äußerung der fremden Kultur herantreten lassen und ihn ja nicht frühzeitig auf "Merkmale" festlegen, die ihm die freie Sicht nehmen und ihn Taten und Werke nur noch als Belege vorgefaßter Meinungen ansehen lassen. Vergessen wir nicht, wie unsicher unsere fixierten Strukturmerkmale immer sind, und sie sind es ganz besonders, wenn wir durch ihre "Erkenntnis" die eigene Wesensart entschiedener wollen sollen! Wir holen schon sowieso immer nur das aus der Gegenständlichkeit der fremden Kultur heraus, was der Möglichkeit unserer eigenen Wesensentfaltung entspricht; hier aber soll nun unser Dogmatismus auch noch dem Schüler aufgezwungen werden, den der

Digitized by Google

Schulmeister immer wieder glaubt, noch einmal "schaffen" zu können, indem er sich nicht darüber Rechenschaft ablegt, daß die neue Generation in ihren Wertungen immer über uns hinausgeht.

Gefährlich ist aber an dieser Kulturkunde vor allem auch, daß sie den Lehrer zum Büttel eingefleischter Gegensätze zu machen droht und ihn damit von einer seiner schönsten Aufgaben abdrängt: der Neusprachler ist der gegebene Vermittler zwischen den Völkern, nicht im Sinne eines faden Pazifismus (der wäre seelische Verarmung), sondern im Sinne eines sich gerade in die Augen-schauens, so wie es der tun kann, der weiß, daß das Gesetz seines Handelns fest in seiner gesunden Natur liegt. Es wird also seine Pflicht sein, immer wieder und wieder in das Land zu gehen, dessen Sprache er zu lehren hat, damit er in unmittelbarer Berührung mit Land und Leuten das belebt, was ihm in den erinnerten Kulturwerken mehr oder weniger farblos entgegentritt, und damit er die Anschauungen, die er über die Gegenwart des betreffenden Volkes hat, immer wieder korrigiere! Das haben wir in der selbstbewußten Kaiserzeit versäumt, und wir sind im Begriff, es in der kulturkundlichen Republik noch mehr zu versäumen!! Sehen wollen wir, sehen mit offenen Augen und offenen Herzen, nicht aber nach "bestimmten Kategorien" (a. a. O, p. 47)! Und Auseinandersetzung? (ds.) Diese rückschauende geistige Auseinandersetzung, bei der ich immer selbst der Richter bin über meine Sache, ist geistige Verengung und Vergiftung unserer Natur. Möchte ein lebendigerer Sprachunterricht dazu führen, daß wir die Dinge der Gegenwart klarer schauen und nicht wieder unseren Aktivismus auf "zugespitzte Formeln der Kulturkunde" gründen; dann werden wir im Falle einer wirklichen Auseinandersetzung nicht wieder so schlecht fahren.

Die Kenntnis des heutigen Frankreichs, wie sie der Lehrer des Französischen braucht und in seinen Unterricht einweben muß, wird sich auf die folgenden Dinge erstrecken, (die wir nur andeuten können, da ein eingehendes Studium eines jeden Punktes ebenso viele dicke Bücher ergeben würde!): die politischen Tendenzen, die Wirtschaft, die Landschaft, Kunst und Wissenschaft, das Leben im Haus und auf der Straße.

1. Politische Tendenzen. — Zwei mächtige Triebfedern beherrschen den Gang der französischen Geschichte: der Drang nach einer abgeschlossenen Gestaltung und der patriotische Heroismus. Je genauer man sich die Zentralisierung in Frankreich ansieht, umso schwieriger wird es, Ursache und Wirkung zu unterscheiden. Wie die drei Einheiten nicht mit Aristoteles zu erklären sind, sondern vielmehr angesehen werden müssen als Resultat der besonderen strengformigen, rein psychologischen

Digitized by Google

Einstellung im französischen 17. Jahrhundert, so ist die zentralisierende Arbeit der Könige nur eine Äußerung einer im ganzen Volke liegenden Tendenz, des Dranges nach der gewissermaßen mathematisch idealen Form. Dieser Drang wird durch nichts besser bestätigt als durch die Bemühung des Franzosen um den konsakrierten Ausdruck (Akademie, Grammatik und Lexikon!), während jeder Deutsche sich am liebsten seine Sprache für sich machte. Und geradezu symbolisch für die Geschlossenheit des französischen Geisteslebens scheint mir die mächtige Mittelstellung des Lateinischen im enseignement secondaire und supérieur zu sein. — Und daneben der französische Heroismus! Von Vercingetorix, der sich Cäsar selber stellt, über Roland, der das Horn nicht bläst um der Heiden willen (*que pour paiens jamais ne sois cornant!*), über den panache blanc Heinrichs IV. und Cambronnes "*La Garde meurt et ne se rend pas*" bis zu Rostands "*C'est beau puisque c'est inutile*" zieht sich diese Bravour, die nicht der "forfanterie" entbehrt (Monod).

Nun aber kommt das Entscheidende: nach dem Krieg von 1870 änderte sich unser Denken in vieler Beziehung, und damit gaben wir auch diesen beiden „Strukturmerkmalen" einen neuen Sinn. Die Zentralisierung wurde für uns Ausdruck der Verengung; Frankreich war Paris; Paris sah man, wie man es zu sehen beliebte. Der Heroismus wurde Wahn der Gloire. Und das ganze Land wurde als erledigt angesehen und verachtet. Rolland wirft uns das mit Recht vor, wenn er im Jean Christophe sagt: *Quand on a la victoire, on est responsable, on contracte une dette envers ceux qu'on a vaincus; on prend l'engagement tacite de marcher devant eux, de leur montrer le chemin. Louis XIV vainqueur apportait à l'Europe la splendeur de la raison française. Quelle lumière l'Allemagne de Sedan a-t-elle apporté au monde? L'éclair des baïonnettes? Une pensée sans ailes, une action sans générosité, un réalisme brutal, qui n'a même pas l'excuse d'être sain; la force et l'intérêt: Mars commis-voyageur.* (La Nouvelle Journée, ed. Ollendorf, p. 220) Wir vergaßen aber auch, daß noch etwas anderes kennzeichnend ist für Frankreich: die ungeheure Vitalität! *La Gaule a bon estomac; en vingt siècles elle a digéré plus d'une civilisation. Nous sommes à l'épreuve du poison... Libre à vous, Allemands, de craindre! Il faut que vous soyez purs, ou que vous ne soyez pas. Mais nous autres, ce n'est pas de pureté qu'il s'agit, c'est d'universalité. Vous avez un empereur, la Grande-Bretagne se dit un empire; mais en fait, c'est notre génie latin qui est impérial. Nous sommes les citoyens de la Ville-Univers. Urbis. Orbis.* (ds. III, p. 193) So merkten wir nicht, wie Frankreich nach einer Zeit dumpfer Niedergeschlagenheit durch die Dreyfusaffäre wieder aufgerüttelt wurde. Eine jeune France bildete sich

Digitized by Google

heran, geführt zunächst durch die besten Geister der Nation, durch Rolland, Péguy, Claudel, Bergson, und unter dieser Führung bereit zu einem würdigen Zusammengehen mit uns. Aber in diese Renaissance française griffen seit Anfang des Jahrhunderts und besonders seit den Marokkokrisen die leidenschaftlichsten Deutschenhasser ein, Clémenceau, Poincaré und Barrès, und knüpften die französische Erneuerung an den verderblichen Revanchegedanken. Und was dann kam, wissen wir ja. Dank unserer gleichmäßigen Verblendung nach allen Seiten (vergleiche dazu auch Dibelius' Englandbuch!) standen wir einer erdrückenden Koalition gegenüber. — Nun ist der Krieg vorbei; aber wir großen Historiker scheinen die allerunfähigsten zum Lernen aus der Geschichte zu sein. Wir sind wieder auf dem besten Wege uns ein ganz falsches Bild über Frankreich zu machen. Wir stellen es uns vor als das prassende Siegervolk (le boche paiera!). Hier erwächst dem Neusprachler eine große Aufgabe: er muß in das Land gehen, es sich genau ansehen ... genau, sage ich: nicht wie der Luxusreisende, der von Ritz zu Esplanade und von Grand Hôtel zu Terminus reist, im Auto natürlich, damit er in vornehmer Abgeschlossenheit bleibt. Dann wird er die Tendenzen kennen lernen, denen wir entgegenarbeiten müssen, diejenigen, die wir aufdecken müssen, und diejenigen, denen wir nachgeben müssen. Es ist hier nicht der Platz, das alles im Einzelnen aufzuführen; manche Anregung wird man in Curtius, die literarischen Wegbereiter des neuen Frankreich finden; vor allem aber wird man gute Zeitschriften verfolgen müssen, wie Europe (unter dem Einfluß Rollands) bei Rieder (Place St. Sulpice 7), La Nouvelle Revue Française (3, rue de Grenelle), La Revue Hebdomadaire (Librairie Plon, 8, rue Garancière); daneben Les Annales, Candide, Les Nouvelles Littéraires, etc.; und jetzt soll die Revue d'Allemagne (Ed. Emile-Paul Frères; 14, rue de l'Abbaye) als „lien" dienen, „entre ceux qui ont étudié l'Allemagne et ceux qui désirent la mieux connaître", ebenso wie die „Deutsch-Französische Rundschau".

Als selbstverständlich muß die Kenntnis der gegenwärtigen Verfassung Frankreichs vorausgesetzt werden. Es macht einen dürftigen Eindruck, wenn Oberprimaner nicht Senat und Chambre des Députés auseinanderkennen, wenn sie nicht wissen, was ein préfet ist, oder keine Ahnung haben von den Parteien, die das Land beherrschen. Jede Oberklasse sollte auf eine französische Zeitung abonniert sein, an Hand deren der Lehrer Tagesfragen erklären kann, und zwar möglichst außerhalb der Stunde, damit die Fragen der Schüler um so ungezwungener sein können.

2. Die Wirtschaft. Die Erde ist klein geworden im Zeichen des modernen Verkehrs. Schon unsere Schüler werfen

Digitized by Google

ihre Blicke weit über die Grenzen des Landes hinaus; sie verlangen geradezu nach Aufklärung über die wirtschaftliche Kraft des Landes, dessen Sprache sie lernen. Ihre sicher höchst detaillierte Kenntnis der französischen Autos führt uns zur französischen Industrie und zu den französischen Kolonien. Es wäre natürlich ganz falsch, diese Dinge zu neuen Lehrstoffen oder gar Lernstoffen zu machen; man knüpft sie da an, wo sie beleben und illustrieren: bei Colbert, bei Napoleon, bei jeder passenden Gelegenheit.

Frankreichs Marokkopolitik hat in diesen Jahren so stark im Vordergrund des Interesses gestanden, daß fortwährend Gelegenheit war, einmal kurz die Entwicklung dieses bedeutenden Kolonialreiches darzulegen. Indochina interessiert unsere Jungen vor allem wegen seiner Kautschukerzeugung, die sie unseren Continentalwerken zugute kommen lassen möchten. Frankreichs Interessen in Syrien interessieren uns Deutsche um so mehr, als man uns daran zu beteiligen wünscht.

Und Frankreichs Produktion! Die Lettres de mon moulin führen uns in das Departement Vaucluse, für dessen Frühgemüse (primeurs) wir Deutschen die Hauptabnehmer sind. Bei Nîmes beginnt der südfranzösische Weinbau, dessen Zentrum Montpellier, die Hauptstadt von Hérault, ist. Daran schließt man dann einen kleinen Überblick über den französischen Weinbau überhaupt: ein Hektoliter auf den Kopf der Bevölkerung! Und jede Sorte scheint ihre Ursprungsprovinz zu charakterisieren. — Die für Frankreich so wichtigen Bureaux de Tabac (es gibt keine magasins de tabac in Frankreich!) bringen uns auf die Tabakregie. Wie gern wird ein Schüler über die verschiedenen Automarken einen Vortrag halten, mit welcher Freude wird ein Mädchen über Valenciennesspitzen, Parfüms und Grands Couturiers berichten! — Die Reiseberichte der Lehrer geben die beste Belebung für das alles.

3. Die Landschaft. Ganz unmittelbar zum Lektüreunterricht gehört die Vermittlung der französischen Landschaft. Wir haben schon davon gehandelt, wie die Natur der Provence den Schlüssel bildet zum rechten Genuß der Lettres de mon moulin. Das war nur ein Beispiel aus Hunderten! Fast jedes Werk der neueren Literatur atmet den Geist einer besonderen Gegend. Colomba trägt den Zauber des weltfremden Korsika; hinter Donatienne dehnen sich die breiten Horizonte der Bretagne; Pierre et Jean führt uns an die steile Küste der Normandie; und Colas Breugnon atmet die fröhliche, weinreiche Landschaft der Bourgogne. Wie anders genießt man ein Werk, wenn man die Landschaft vor Augen hat, in der sich die Menschen bewegen! Ich habe es am eigenen Leibe erfahren, wie neu

Digitized by Google

Zolas „Lourdes" vor mir stand, als ich den prachtvollen Ort selber besucht hatte, und wie lebendig ich das Werk den Schülern darbieten konnte.

Und aus allen Landschaften ragt ja die eine heraus, die wichtigste, der Schauplatz von so endlos vielen Werken der Weltlitteratur, — Paris! Man kann es geradezu als ein Kriterium der Anschaulichkeit des französischen Unterrichts betrachten, ob die Schüler den Arc de Triomphe, Notre Dame, den Dôme des Invalides und die Bouquinistes an der Seine wirklich vor sich sehen oder nicht. Die Schüler müssen den eigentümlichen Zauber mitempfinden, den diese Stadt auf jeden ausübt, der sie sieht — sogar auf den Chauvinisten, der sich selbst darüber hinwegzutäuschen sucht durch kindliche Bemerkungen über Klingeleinrichtungen und Klosettanlagen! Dem Lehrer empfehle ich zum Studium die vielen Bändchen „Pour connaître Paris" bei Hachette, von denen sich einige, wie Comment Paris s'est formé, Cité et Hôtel de Ville und Le Paris Classique auch für die Klassenlektüre eignen.

Prachtvolles Bildermaterial steht uns heute zur Verfügung. Die Sammlung Le Pays de France von Hachette bringt in 21 Bänden in großem Format prächtige Bilder aus allen Provinzen, dazu Einführungen von bedeutenden Männern. Daneben haben wir unseren französischen „Hielscher", d. h. die Aufnahmen von Frankreich von Hürlimann im Verlag Ernst Wasmuth mit Einleitung von Paul Valéry. — An den wichtigsten Sehenswürdigkeiten werden einem heute preiswerte, oft recht gute Postkarten und Photographien angeboten; besonders empfehlenswert sind die kleinen Aufnahmen von Yvon, die man auch zu Projektionen verwenden kann; man findet sie in Paris, in Chartres und in den Schlössern an der Loire. Diesen letzteren mag man einen besonderen Platz einräumen: sie sind der Schauplatz der französischen Königsgeschichte. Man findet einen Sonderband „Les Châteaux de la Loire" mit recht guten Bildern.

4. Kunst und Wissenschaft. Auf einige Zweige der Wissenschaft werden wir durch die Lektüre hingeführt; so gehört die literarische Kritik (St. Beuve, Taine, Brunetière, Faguet, Lanson, Bédier) zu unserem wertvollsten Stoff. Auch der Philosophie gebührt ein Platz in unserer Lektüre, ohne daß wir dabei einer Übertreibung zu verfallen brauchten; also ist es sicher kein Schade, wenn man Bergson einmal erwähnt. Aber bei der großen Bedeutung, die heute der Medizin, den Naturwissenschaften, der Mathematik beigemessen wird, muß der französische Unterricht einmal über die Leistungen des gegenwärtigen Frankreich auf diesen Gebieten reden. Das kann im Anschluß an Descartes oder d'Alembert geschehen; vielleicht auch an die großen Namen Ber-

Digitized by Google

thelot, Claude Bernard, Pasteur, Curie. Es bietet sich dabei die Gelegenheit, über die französischen Universitäten zu reden, was einen sehr greifbaren Nutzen für die Schüler haben kann. Und damit kommen wir auf das Kapitel, das unsere Schüler am allermeisten interessieren wird: auf das französische Schulwesen. In einem Bild der gegenwärtigen Gestalt des französischen Schulwesens wird der Lehrer erneut die wichtigsten Wesenszüge des französischen Charakters entwickeln können. Die Betonung des Wettbewerbs, die enge Bindung von Schule und Universität, die ganz andere Examensordnung — alles interessante Dinge für den tiefschauenden Beobachter. Man findet gute (allerdings etwas nüchterne) Information in dem Buch von Laue, Das französische Schulwesen, Leipzig, Quelle und Meyer 1926, und in C. Richard, L'Enseignement en France, Armand Colin, Paris 1925; das letztere enthält das gesamte Repertoire des öffentlichen Unterrichts. — Höchst bezeichnend für das französische Unterrichtswesen (und für das französische Wesen überhaupt) sind die Gebäude und die Klassen. Für unsere Begriffe wäre eine Schule wie das altehrwürdige Lycée de Montpellier einfach unmöglich: die Klassen in den Gewölben des alten Klosters (mit herrlichen Höfen, die mächtige Akazien beschatten!) spotten aller modernen Hygiene; wenig Licht, vorsintflutliche Bänke, Reklameplakate als Wandschmuck, geradezu phantastisch ärmliche Kanonenöfchen mit endlos langen Rohren, die zum Fenster hinausgehen... was aber nicht hindert, daß in diesen Räumen ein ausgezeichneter Unterricht gegeben wird!

Wir haben schon früher darauf hingewiesen, einen wie bedeutenden Platz wir der Kunst auf der Oberstufe zuweisen müssen. Für manchen Zeitraum mußten wir sie als die deutlichere Sprache heranziehen: so tut für das Rokoko eine feine Erklärung eines Watteau oder Greuze mehr als die langwierige Lektüre eines Marivaux. Dabei braucht man sich wiederum nicht in jenen langen Kunstbetrachtungen zu verlieren, mit denen unsere Schüler heute so oft gelangweilt werden (Kunstdünger nennen sie es selbst!) und die nur einer völligen Verkennung der Psyche unserer Jungen entspringen .— Wir werden aber auch einmal von der Kunst des heutigen Frankreich sprechen, und das um so mehr, je mehr die großen Kunstströmungen von heute international sind. Wie einst der französische Impressionismus uns beeinflußte, so wirkt unser Worpswede auf Collioure und unsere Bauhäuser auf Frankreichs Baustil.

5. Das Leben. Last, not least! Ein Kapitel, das entscheidende Fragen für die gesamte Unterrichtsgestaltung berührt. Wenn es dem Lehrer nicht gelingt, dem Schüler Verständnis beizubringen für die anderen Lebensbedingungen und

Digitized by Google

Lebensgewohnheiten der Franzosen, dann bleibt sein ganzer Unterricht farblos, die erhoffte Erweiterung des Gesichtskreises eine Selbsttäuschung. Freilich, die Aufgabe ist schwer; bekommen doch nur 25 % von denen, die in Frankreich reisen, einen klaren Einblick in französisches Leben, während 75 % eben nur das sehen, was man schließlich mit kleinen Abweichungen in allen europäischen Ländern sehen kann. Wir begnügen uns natürlich auch hier mit einigen Anregungen; und zwar wollen wir den Franzosen sehen in seinem Verhältnis zum Haus, im Umgang, in seiner Einstellung zum Kind, in seinen Passionen, in seinem Körpergefühl.

Das Verhältnis des Franzosen zu seinem Haus ist ganz anders als das unsere; es ist zweifellos viel weniger herzlich. Kein Wunder! Dank der klimatischen Bedingungen spielt das Haus für uns eine viel entscheidendere Rolle; und aus der Notwendigkeit ist eine Tugend geworden: jenes innige Heimgefühl, das wir in Frankreich (wenigstens im größten Teil des Landes!) entbehren und das auch in der französischen Dichtung eine sehr geringe Rolle spielt. Hier ist für uns die Stätte, an der die Begriffe Gemütlichkeit und Stimmung wuchsen. Welch ein Unterschied zwischen der französischen Küche, der Werkstatt vorzüglichster Gerichte, und der deutschen Küche, die noch so stark beherrscht ist von dem Zauber des Wortes "Herd" — trotz Gas und Elektrizität! — Und dieses Hausgefühl bestimmt den Verkehr! Bei uns das Bedürfnis, den Freund oder lieben Bekannten in unser Haus zu führen, ihm unsere Räume zu zeigen und ihn teilnehmen zu lassen an der angewandten Sorgfalt, ihm Frau und Kinder vorzustellen; dort nur der Empfangssalon, der neutrale Raum, die Schutzwand vor dem Innern des Hauses und seiner Bewohner. Daher dann der gewaltige Zauber, den der warme, gepflegte Salon einer feinen Frau ausübt, der Ort so vieler französischer Romane! (Man denke nur an den Salon der Michèle in Notre Cœur von Maupassant: *elle s'était fait, par eux* [*les artistes*], *un logis célèbre, difficilement ouvert, où elle s'imaginait qu'on se plaisait mieux et qu'on revenait plus volontiers que dans l'appartement banal de toutes les femmes du monde.* Chap. 1.)

Diese Einstellung wird um so deutlicher, je mehr man nach Süden zu kommt, um in Spanien fast grotesk zu werden. Verkennen wir aber nicht, daß auch ein großer Vorzug in dieser Zurückhaltung liegt: man sollte mit seinem Interieur etwas sparsam sein, es wirklich nur dem Freunde zugänglich machen. Der Franzose ist vorsichtiger im Verkehr; er lehnt Zwangsverkehr ab (die Kollegen eines Lycée kennen sich oft nur bei Namen oder aus gemeinsamen Konferenzen!) oder er leitet ihn ab durch den Blitzableiter Salon. Stammtisch und Kränzchen

Digitized by Google

sind Seltenheiten. Dafür habe ich an vielen Stellen eine Vorliebe für sehr nette Ausflüge mit Picknick beobachtet. —

Wenn man das alles durchdenkt, dann kommt man auch zu einem anderen Urteil über die "liaisons dangereuses", die in der Literatur eine so große Rolle spielen und bei dem oberflächlichen Beurteiler die Einbildung erzeugen könnten, als wäre der Ehebruch so ungefähr eine Selbstverständlichkeit in Frankreich. Weit gefehlt! Die Scheidung von einem äußerlichen und einem innerlichen Verkehr ist schärfer; und das ist sicher gut. Die außerordentlich feine Analyse der Liebe (in unseren Tagen ist Raynals Tombeau sous l'Arc de Triomphe wieder ein Beleg dafür!) ist ein Kennzeichen bester französischer Kultur.

Groß ist der Anteil der Straße am geselligen Verkehr. Neben dem Plauderspaziergang steht hier das Café im Vordergrund: es ist geräumig, hat meist gute Musik (sehr bezeichnend für den Unterschied gegen uns: gute Musik und Kaffee kann ein richtiger Deutscher nicht vereinen! Gute Musik ist ihm heilig; daher müssen unsere Kaffees Jazzmusik haben! Ein Segen für die wahre Musik!!) und dient bei geringer Zeche als Ort für lebhafte Unterhaltung. — Auch mit jenen Kneipen muß man den Schüler vertraut machen, in denen der Arbeiter seinen Schnaps oder seinen Stehschoppen trinkt und die auch den Morgenkaffee liefern. Es gibt sie in vielen Schattierungen bis hinab zu jenen guinguettes de banlieue, von denen uns das Zolasche Assommoir ein so deutliches Beispiel gibt.

Unmittelbar werden wir berührt durch die Art, wie der Franzose dem Fremden begegnet. Die Erfahrungen sind hier sehr verschieden — wie man in den Wald ruft, so schallt es zurück! Aber man kann wohl sagen, daß der Franzose zunächst höflich, aber zurückhaltend ist; erst nach und nach geht er mehr aus sich heraus. Man wird schwer ein Land finden, wo das Reisen so angenehm ist wie in Frankreich — trotz der für unsere Ansprüche kümmerlichen Bahnverhältnisse! Das ganze Leben ist stark auf "Außenverkehr" zugeschnitten, und trotz starker Überlaufenheit des Landes durch Fremde (die schlechte Valuta war 1926 ein riesiger Anreiz!) hat man fast nie das unangenehme Gefühl der "Fremdenindustrie".

Eine bedeutsame Verschiedenheit stelle ich auch fest in der Behandlung der Kinder. Während bei uns das "Jahrhundert des Kindes" teilweise so ausgeartet ist, daß Kinder oder Jugendliche nicht selten zum Schrecken der Mutter werden, steckt man in Frankreich eher im entgegengesetzten Extrem. Das kleine Kind erfreut sich oft einer puppigen Verhätschelung; das Mädchen von 10-18 Jahren wird meist recht streng gehalten, und der gleichalterige Junge befindet sich zu einem starken Prozentsatz im Alumnat. Die Einrichtung der demi-pension-

Digitized by Google

naires enthebt die Eltern von 8 bis 19 Uhr der Sorge um das Kind. Alles in allem ist die Fürsorge für die Kinder viel geringer als bei uns, der Gedanke der Erziehung spielt in Haus und Schule eine viel geringere Rolle als bei uns. (Faguet sagt: je ne crois pas à la pédagogie! — Wir leiden eher an pädagogischem Aberglauben!) — Erst bei der Lektüre von Rolands Ame Enchantée ist mir wieder zum Bewußtsein gekommen, wie nötig die Vertrautheit mit diesen Dingen ist, wenn man ein französisches Werk recht verstehen will ... und gerade darauf kommt es uns hier an!

Wie anders endlich liest man Maupassant, Flaubert, Balzac, wenn man sich einmal ein wenig mit den Passionen des Franzosen beschäftigt hat! Aus Hunderten von Zügen greife ich einen heraus: auf einer Autofahrt durch Nivernais, Cher, Loir et Cher und Touraine ist mir die Bedeutung der pêche à la ligne erst aufgegangen, von der wir so oft lesen. 10 000 Angler haben wir an einem Sonntag etwa gesehen, die zu einer großen Fête des Pêcheurs in Nevers zusammenströmten oder an den Ufern der Loire und des Cher saßen!! Das Angeln ist sicher bezeichnend für die beschauliche Gemütsart jener Gegend, vielleicht ein wenig für den französischen Charakter überhaupt: Rentner und Angeln passen gut zusammen. — Auch die Sonntagsausflüge in Gesellschaft — Zola und Maupassant sprechen oft davon — haben ihre besondere Note in Frankreich. Es scheint, als ob der gallische Witz hier eine volkstümliche Betätigung fände. —

Der Lehrer wird endlich auf das andere Körpergefühl des Franzosen hinzuweisen haben. Bei uns haben sich seltsame Ansichten eingenistet, die den Gebrauch von Puder und Parfüm so ungefähr mit bodenloser Schmutzigkeit gleichsetzen wollten. Die Zeiten haben sich geändert; aber es ist doch gut, wenn der Lehrer darauf hinweist, wie die Behandlung des Körpers entscheidend beeinflußt wird von den klimatischen Verhältnissen, daß überdies ein größerer Realismus in bezug auf das Körperliche, auch das Geschlechtliche in der französischen Natur liegt (hier auch bis zu einem gewissen Grade im Gegensatz zu Spanien!): Rabelais, der Organisator von Thélème, ist einer der treuesten Vertreter des esprit gaulois! Es scheint, als ob in Frankreich Geschmack und Gefühl ebenso viel feiner organisiert sind wie bei uns das Gehör und in Italien und Spanien das Auge. — In diesen Fragen tut ein tiefes Eindringen sehr not, damit man nicht zu oberflächlichen Schlüssen über die Moral kommt. Eine verständnisvolle Lektüre von Rollands Colas Breugnon wird auch hier höchst förderlich sein, tout franc, tout rond, sans prétention de transformer le monde.

Gedruckt bei G. Uschmann in Weimar

Digitized by Google

Digitized by Google

STANFORD UNIVERSITY LIBRARY

To avoid fine, this book should be returned on
or before the date last stamped below

4-12-35

LUO MAY 18 1988

Digitized by Google

Stanford University Libraries
3 6105 013 461 822
NON-CIRCULATING

Digitized by Google